

## **Entrevista al inspector de educación jubilado**

**D. Tomás Secadura Navarro<sup>1</sup>**

/

## **Interview with the retired education inspector**

**Mr. Tomás Secadura Navarro**

DOI:

<https://doi.org/10.23824/ase.v0i39.806>

Tomás Secadura Navarro, nació en Tomelloso (Ciudad Real), en el año 1954. Maestro y Licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación, ha pertenecido al Cuerpo de Inspectores de Educación (CIE), con antigüedad desde 1987. Ha sido profesor de E.G.B. de la especialidad de Ciencias (1975), director de dos Centros públicos en Móstoles (1979-1987) y, durante treinta y cinco años, ha ejercido como inspector de educación en la Inspección Educativa de Madrid, unidad de la que nunca ha querido irse y en la que ha desempeñado todos los perfiles de puestos de responsabilidad: Inspector-secretario, Inspector-coordinador, Inspector Jefe de Distrito e Inspector Jefe del Servicio de Inspección Técnica de Educación de Madrid, (esto último durante los años 1991-1996); con un compromiso de más de veinte años en los distintos cargos. Ha simultaneado su trabajo de Inspector con la participación en diferentes equipos técnicos pluridisciplinarios, entre los que se destaca:

- Equipo de Investigación Educativa de la Dirección Provincial de Educación y Ciencia de Madrid.
- Equipo de Técnicos Educativos para la Organización de Centros Docentes, de

1 Entrevista realizada por Marcos Rodríguez Bravo, Alejandro Lozano García y Fernando Faci Lucia

la Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma de Madrid.

- Equipo de evaluadores externos de las Universidades Públicas en España, dentro del Plan de Calidad promovido por el Consejo de Universidades.

También ha participado en la formación de docentes: profesores, equipos directivos e inspectores, como director de cursos y ponente, en seminarios, congresos y actuaciones institucionales desarrolladas por Universidades, Administraciones educativas y Asociaciones de Inspectores. Ha sido preparador de opositores al Cuerpo de Inspectores de Educación durante diez años, en una Academia autorizada de Madrid.

Fotografía de mayo de 2023

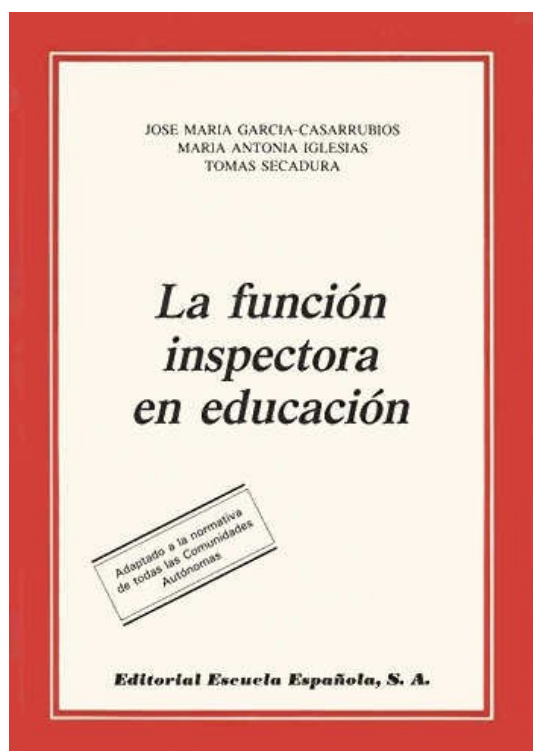


Fuente: Tomás Secadura

Sus trabajos específicos sobre Inspección educativa comenzaron con la publicación del Libro La Función Inspectoral en Educación (1989), de la Editorial Escuela Española (Madrid). Es autor y coautor de un amplio número de publicaciones (libros y artículos) y de documentos técnicos para la Administración educativa, sobre líneas de estudio relacionadas con la función pública, la gestión económica y administrativa de centros docentes y la Inspección Educativa.

De sus colaboraciones en revistas técnicas y profesionales (Bordón; Magisterio Español; Escuela Española; Escuela en Acción; Nuestra Escuela; Avances en Supervisión Educativa; etc.), reseñamos los años de columnista en la Revista semanal Escuela, con una sección de contenidos sobre legislación educativa (2008-2011).

Portada del libro *La función inspectora en educación* (1989)



Fuente: DGS, edición Revista Avances

**Avances:** Gracias por acceder a concedernos esta entrevista. Como usted bien sabe en este número 39 de la revista “Avances en Supervisión Educativa” se publica la primera parte de un monográfico sobre la evaluación de centros que realiza la Inspección de Educación. Usted mismo va a realizar en el mes de diciembre, la coordinación de otro número monográfico, esta vez centrado en la organización de la inspección de educación. ¿Qué opinión tiene sobre el nivel o tipo de participación que la inspección de educación debe realizar en la evaluación de centros docentes?

**TSN:** En primer lugar, quiero expresar mi sincero agradecimiento al equipo de

dirección y edición de la revista, por contar conmigo para esta entrevista personal y profesional.

En segundo lugar, en cuanto a mi opinión sobre la participación de la inspección educativa en la evaluación de centros docentes, quisiera realizar algunas consideraciones previas para después pronunciarme sobre ciertos aspectos clave.

De partida, debemos observar que la intervención de la inspección en procesos de evaluación siempre ha estado, está y estará sujeta al marco legal de sus funciones y atribuciones, lo que no puede ser de otra manera si consideramos su posición institucional y administrativa. En este sentido, he vivido referentes normativos bien distintos, con evolución incoherente, incomprensible a veces por las *paradojas* que se han producido en nuestro quehacer profesional, debido a los cambios legales y oscilaciones en el contenido propio de la función evaluadora de la inspección, que ha tenido en unos momentos relevancia y en otros una clara subordinación a las funciones de supervisión y control.

En la normativa de los años ochenta del siglo pasado, que venía del antecedente establecido por la Ley 14/1970, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa; en concreto en la regulación del Real Decreto 1524/1989, de 15 de diciembre, se disponía que el Servicio de Inspección Técnica de Educación tenía como una de las funciones principales y directas (Art. 2.3): *“Evaluar el rendimiento educativo del sistema, a través del análisis de la organización, funcionamiento y resultados de los Centros docentes y servicios (...) promovidos o autorizados por el Ministerio de Educación y Ciencia”*.

A partir de la promulgación de la LOGSE (1990), se produce un giro legislativo de manera que esa función evaluadora (sustancial y manifiesta) de la inspección educativa, pasa a ser una función menguada o reducida de *colaboración* en la mejora en el funcionamiento de los centros y de *participación* en la evaluación del sistema educativo (Art. 61.2). Misma posición legal que se potencia y refuerza, en cuanto a la pérdida de preeminencia de la función evaluadora, con la LOPEGCD, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes (1995), donde se produce otra variación radical y las funciones preponderantes son las de control y supervisión, frente a la de evaluación que se mantiene en el ámbito menor de la participación (Art. 36, c): *“Participar en la evaluación del sistema educativo,*

*especialmente en la que corresponde a los centros escolares, a la función directiva y a la función docente, a través del análisis de la organización, funcionamiento y resultados de los mismos”.*

Este mismo marco legal de articular la función de evaluación como una acción subordinada, de segundo orden, en el espacio funcional de la inspección, frente a la prioridad o mayor relevancia de las funciones de supervisión y constatación, ha permanecido más de veinticinco años, ha persistido con las leyes: LOCE (2002), Art. 105.1; LOE (2006), Art. 151, que no es modificado por la LOMCE (2013).

En el transcurso de esos años, particularmente he apreciado que la búsqueda de la primacía de la función de evaluación (opción razonablemente muy extendida entre los inspectores e inspectoras), nos desviaba de nuestra verdadera misión que era la *supervisión*, función entonces más distintiva y exclusiva de la inspección. Además, en ese contexto entendía que el inspector era inspector antes que evaluador; y precisamente por la identidad de la inspección, por el perfil de sus componentes, no todos los ámbitos de evaluación eran apropiados para la intervención inspectora. De tal manera que, en el curso de esos años, he estimado la actividad evaluadora de la inspección como propia, pero no de monopolio, ni prioritaria, sino secundaria; su sitio era de participación y colaboración con otras unidades administrativas responsables; aunque también se pudiera asumir responsabilidad directa en algunos campos o acciones.

Actualmente, de nuevo, la LOMLOE (2020) ha incorporado una vuelta fundamental a la concepción de la función evaluadora de la inspección, de manera que retoma la elevación y preponderancia de la evaluación en el mismo orden que la supervisión y el control, con la modificación del Art. 151, letra a, de la LOE: “*Supervisar, evaluar y controlar, desde el punto de vista pedagógico y organizativo, el funcionamiento de los centros educativos, así como los proyectos y programas que desarrollen, con respeto al marco de autonomía que esta Ley ampara*” (Art. único. 77 quinquies).

Este renovado ordenamiento, tiene alta significación y abre nuevas necesidades de planificación y estrategia para la intervención de la inspección educativa cara especialmente a la evaluación de centros, tanto como agente dinamizador de los procesos de evaluación interna, como ante posibles *planes de evaluación externa*, por llevar a cabo las autoridades educativas, en el marco del Art. 145 de la LOE, y en la

línea del histórico Plan EVA, que viví entre los años 1991 y 1995. Se delimita la competencia normativa, lo que es bueno a efectos de evitar la confusión de atribuciones con otros organismos o unidades administrativas. Si nos preguntamos ¿cómo tendría que ser ahora ese tipo de intervención?, sin entrar en la evaluación de los directores (manifiesta competencia de la inspección; Art. 146 de la LOE), considero que tendría que ser de planificación plurianual, a través de actuación muestral de centros, llegando a ser evaluado todo el censo; instrumentación u operativa sistémica con guías y protocolos homologados, donde los criterios e indicadores de evaluación se publicaran oficialmente de forma previa; responsabilizada en equipos específicos; y cerrada con informes públicos orientados a la mejora del centro y a la vez del sistema escolar, con vinculación y acuerdo de la Administración educativa para la ejecución e implementación real de las propuestas; las dimensiones a abordar podrían tener una escala de prelación en la temporalización de los planes: convivencia; demanda socioeducativa; proyectos; elementos personales; recursos; organización y funcionamiento; procesos didácticos; resultados escolares ...

Pero, me gustaría pronunciarme en el sentido de que no considero la *acción evaluadora* como la finalidad más relevante de la inspección educativa; siempre he defendido y así lo sigo haciendo que lo más propio de la inspección es la *supervisión*, función espaciada que técnicamente incluye el *control* y el *velar* por el cumplimiento de la norma, y que se debiera efectuar de forma proactiva y vinculada a un paralelo y pujante *asesoramiento*, junto con reconocimiento permanente de la función de *mediación* para la resolución de conflictos. Por supuesto, este planteamiento no supone el renunciar a la legítima reivindicación de los inspectores en el papel de la inspección para la evaluación externa de los centros, ahora de nuevo reconocido. No obstante, me postulo por una cierta jerarquía en las funciones de la inspección, por razón de su situación legislativa y especificidad del rol técnico-normativo que tienen los inspectores e inspectoras.

Todo ello, sin menoscabo de la función específica que mantiene la inspección educativa de participar en la evaluación del sistema educativo y de los elementos que lo integran; lo que debe implicar intervenir sin duda en los planes que lleven a cabo otros organismos responsables de la evaluación (a destacar el Instituto Nacional de Evaluación Educativa-INEE).

**Avances:** A lo largo de la carrera profesional de un inspector de educación se producen situaciones que son curiosas e interesantes. Algunas con cierto tinte cómico y otras dramático. ¿Podría proporcionarnos alguna situación o anécdota que haya vivido en su carrera profesional y que le afectó de modo importante?

**TSN:** Treinta y cinco años en este noble y querido oficio de inspector dan para mucho, aunque debo reconocer que el tiempo se ha pasado muy deprisa, como se dice “volando”.

Una situación alegre, que procuraré mantener en ese lado cálido que tiene la memoria, fue en el año 1988, en la visita que realicé a una Escuela unitaria de un pequeño pueblo de la llamada sierra pobre madrileña (no digo el nombre por privacidad y respeto a la maestra). Entonces las visitas de inspección duraban todo el día y al comenzar la mañana la maestra interina, que regentaba la única aula existente, se puso de parto, de manera que los servicios de urgencias se la llevaron y yo, ante la imposibilidad de cubrir su ausencia de forma extraordinaria, tuve que quedarme con los niños dando clase todo el día. Fue un placer.

Como dramático, por desgracia he intervenido en informes de varias muertes de alumnos en los centros. Y destaco de entre ellas lo vivido en un Colegio público del pueblo de Guadarrama de Madrid, en el año 1991, donde coincidió que durante mi visita de inspección murió un niño de educación primaria, en la clase de educación física. Son escenarios sobrevenidos difíciles de olvidar.

**Avances:** Después de tantos años de carrera profesional, ¿qué consejo o recomendación daría a los candidatos a inspector de educación? ¿Cómo cree usted que debería ser la formación del inspector antes de acceder al cuerpo de inspectores?

**TSN:** He querido ser inspector desde mi juventud y en esa dirección enfoqué mi trayectoria profesional. He sido inspector por profesión y por vocación, lo que me ha permitido una razonable felicidad en el trabajo. Puedo decir que he querido, quiero y querré a la inspección, de manera que he ejercido convencido o conquistado por el oficio y con considerable pasión e ilusión.

Al igual que se opta a la dirección de los centros, por decisión de hacer una función

de mayor compromiso o liderazgo para la mejora y los logros conjuntos de una determinada comunidad educativa; por desarrollo profesional es congruente e ilusionante también la opción de acceder a la inspección para así tener una intervención de más amplitud y desde otra dimensión de red de centros y de sistema.

La inspección educativa puede entenderse como la culminación de la carrera docente del profesorado no universitario. Ahora bien, la opción de la inspección es otro perfil profesional, donde ser inspector es lo sustantivo y haber sido docente es lo adjetivo. Esto supone otra especificidad de compromisos, responsabilidades, principios de conducta y formas de trabajar.

Mi recomendación para los futuros candidatos a la inspección educativa es que no opten por mera carrera docente, que lo hagan si tienen una positiva vocación o atracción hacia el perfil profesional que implica ser inspector, para lo que sugiero que tengan previamente una aproximación al conocimiento de lo que realmente hace la inspección. Querer a nuestra profesión es primordial.

Por otra parte, en cuanto a ¿cómo debiera ser la formación del inspector antes de acceder al cuerpo de inspectores?, permanentemente he respaldado el aforismo “*una inspección educativa para un sistema educativo*”, luego debe existir un único cuerpo de inspectores, que habilite de igual manera a todos sus componentes, presuponiendo que cumplen los requisitos generales y específicos de acceso, e independientemente de su formación académica inicial o especialidad docente. La fortaleza está en un acceso con apertura a la totalidad de los perfiles de los funcionarios docentes.

Podríamos preguntarnos ¿convendría acotar plazas según especialidades docentes? Mi respuesta sería no; porque he vivido profundamente esa situación y particularmente no he observado mejoras representativas en la realidad y efectividad de la inspección.

A mi juicio las claves están en cómo llevar a cabo el ejercicio profesional, una vez superada la oposición, y cómo articular “*el iter*” de la formación, tanto en la entrada a la inspección como a lo largo del proceso de los correspondientes planes de actuación. Es decir, lo más importante es el trabajo recíproco y compartido en equipos pluridisciplinares y la formación “*en ruta*”, a posteriori de superar la oposición. Aunque también reconozco que, sin ser excluyente, se podría primar en el baremo de acceso cierta acotación de condiciones específicas de formación previa.



En todo caso y de forma complementaria al perfil docente de procedencia, claramente es recomendable formación específica universitaria en ámbitos como: inspección educativa, técnicas e instrumentos; dirección de centros; derecho administrativo; habilidades sociales y dinámicas de grupos; función pública; régimen jurídico de las administraciones públicas; y evaluación de centros.

**Avances:** Usted se ha implicado en gran medida en la formación de opositores a Inspección. ¿Qué se lleva consigo de esa experiencia? ¿Algún consejo a futuros opositores?

**TSN:** Durante diez años, los anteriores a cumplir sesenta y cinco años, he sido preparador de oposiciones al cuerpo de inspectores de educación en una Academia autorizada de Madrid, con opositores procedentes de varias Comunidades Autónomas.

La experiencia de ser preparador, desde la parte profesional me ha obligado a una actividad frenética y metódica de actualización constante. Lo que, con el tiempo, y más ahora ya jubilado, reconozco como de claro enriquecimiento e impulso en el quehacer diario de la inspección. Igualmente, no olvido que, desde el lado personal, me llevo hermosos recuerdos de vivencias imborrables, especialmente al compartir el esfuerzo, la dedicación y, en su caso, el éxito de los alumnos-opositores.

En cuanto a la pregunta de ¿algunos consejos para los opositores?, debemos partir de que todos son funcionarios de carrera, muchos de ellos con experiencia en cargos directivos y que, por lo tanto, tienen ya adquiridas o conocen las habilidades o destrezas básicas de todo opositor (indización del temario; hacer esquemas; selección de ideas clave; subrayar; etc.) Dicho esto, me gustaría hacer hincapié en las siguientes recomendaciones más específicas y que estimo valiosas para superar la oposición:

— El temario conviene clasificarlo, ordenarlo, por ámbitos o bloques de contenido, comprendiendo simultáneamente los temas de ambas partes A y B (ejemplos de bloques: organización del centro y función directiva; programación docente, currículo y enseñanzas; admisión de alumnos; inspección educativa...). Esta ordenación debiera ser la ruta por seguir en el estudio, de modo y manera que

cada tema se estudie dentro de su bloque y en relación de contenidos con los demás del mismo.

- Por cada bloque de temas, conviene preparar un extracto de *contenidos transversales*, técnicos o normativos, que sean rigurosos y factibles de utilizar o incorporar en varios temas, en especial para los apartados de introducción o de conclusiones. Los podríamos identificar como contenidos “*mochila*”.
- Elaborar un *Tesouro* legislativo personal, con el seguimiento actualizado y constante de un fichero normativo clasificado por palabras clave o palabras tesoro (ejemplo de carpetas del fichero: admisión y escolarización de alumnos; atención a la diversidad; comedor escolar; transporte escolar...). Cada una de las carpetas del fichero deberá contener una *ficha normativa*, en la que se vaya recopilando el enunciado de las normas que contiene, junto con el archivo de los textos normativos que la configuren. El tesouro debe ser en soporte electrónico para su posible utilización en todo momento y, en su caso, en los exámenes de la oposición. Además, podría ser en soporte papel.

Además, este Tesouro facilitará el seguimiento actualizado de la parte legislativa de todos y cada uno de los temas del temario.

- Dar un planteamiento singular o personal a los temas; independientemente de que se parta de un temario comprado a una Academia.
- Entrenamiento en el estudio de cada tema de manera que se lea, se “cante” y se escriba, para facilitar la destreza, la agilidad y la seguridad en el momento del examen.
- Elaboración de una *ficha resumen* de la LOE, con resumen del despliegue de su estructura y articulado de materia. Es muy importante la memorización de la numeración de los artículos clave y el dominio de los contenidos por la mucha transversalidad que tienen para el temario de la parte A.
- Entender el baremo de la fase de méritos como un manifiesto objetivo de medio plazo y de aproximación con actitud positiva, lo que implica optar por ser cargo directivo en el centro, realizar cursos específicos de formación, publicaciones, nuevas titulaciones...

**Avances:** Usted ha escrito dos libros sobre la gestión económica e informática en los centros educativos. Suponemos que conoció en profundidad el programa IES2000 de gestión docente. Ese programa se distribuyó gratuitamente a todos los centros del Estado español y supuso una fortaleza importante del sistema mientras duró su vigencia. Actualmente cada comunidad tiene un sistema de gestión de centros distinto o “personalizado”. El gasto que supuso el IES200 es muchísimo menor al gasto actual. Es posible que en el orden de dos magnitudes. Los técnicos informáticos del Ministerio de Educación han tenido siempre la posibilidad de ofrecer una herramienta de gestión, pero los altos cargos no han querido que se desarrollara. ¿Es este otro de los déficits del actual Estado de las autonomías? ¿Podría el Ministerio de Educación ofrecer más a los docentes y directivos en relación con la gestión de centros, la formación o la investigación?

**TSN:** Antes de acceder a la inspección educativa fui director ocho años compartidos en dos centros de EGB, que tenían una carga grande de negociado burocrático y económico, por el volumen de unidades y porque entonces se gestionaba de forma directa el servicio de comedor escolar con cientos de comensales. Esta experiencia me hizo reflexionar sobre la gran importancia de poder hacer la gestión económica mediante herramientas informáticas y, junto con Eutiquio Martín (ya fallecido, tengo aquí un recuerdo en su memoria), abordamos el reto de hacer una aplicación informática “ad hoc”, con producción de un software específico que permitiera funciones de proceso, cálculo, almacenamiento e intercambio, dentro de la más estricta legalidad de la gestión oficial.

Fuimos de los pioneros en este tipo de instrumentos informáticos para la gestión más eficiente de los centros docentes públicos, nos adelantamos de forma privada a las medidas que más tarde tomarían la práctica totalidad de las Administraciones educativas. En el año 1991 presentamos en el mercado la aplicación informática GEC (Gestión Económica de un Centro), destinada a colegios de EGB; y en el año 1992, la aplicación GEI (Gestión Económica Informatizada), dirigida a los Institutos, Escuelas de Idiomas, Conservatorios y demás centros docentes no universitarios. Las aplicaciones permitían una plena gestión ajustada a las obligaciones legales y oficiales de presupuesto económico, cuenta de gestión e instrumentación contable y archivo.

Con el tiempo, tanto el Ministerio de Educación como las distintas Administraciones

educativas han producido herramientas informáticas, de uso exclusivo y ubicadas en la correspondiente red intranet, incluso con acceso controlado de internet, para auxiliar a los equipos directivos en la gestión académica, administrativa y económica, materiales que han ido mejorando sustancialmente con las aportaciones de los usuarios. Pongo como ejemplos, por la repercusión y la ramificación que han tenido, el IES2000 para la gestión administrativa y el GECE2000, para la gestión económica; implantados en los centros del Ministerio de Educación y en bastantes Comunidades Autónomas, que disponen de su propia versión o adaptación; como es el caso de la aplicación GECD (Gestión Económica de Centros Docentes Públicos), en la Comunidad de Madrid.

En la gestión de los centros docentes públicos, me preguntáis ¿podemos considerar que la no existencia de una herramienta informática más universal es un déficit del actual Estado de las autonomías? Según mi criterio, la respuesta es no. Sospecho que es severo entenderlo así. La normativa de las distintas Comunidades Autónomas, incluido el Ministerio de Educación, por su especificidad y reglamentación legal propia, en los primeros años de las transferencias educativas imposibilitó el desarrollo de una aplicación universal o única, o lo hizo tremendamente complejo.

Esto no ha impedido que, principalmente a partir del año 2000, las Administraciones educativas, respetando su exclusiva gestión territorial, hayan procurado intercambios y cooperación entre ellas, con cesión de software libre. Como es el caso de la utilización por distintas administraciones de la aplicación GECE2000, que antes hemos dicho. Y como así ha sucedido con el ejemplo claro del paquete de software de la plataforma *Séneca* de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, que se ha cedido a siete Comunidades Autónomas (Cantabria es el último de los acuerdos de cesión. Otras seis comunidades ya tenían acceso: Asturias, La Rioja, Navarra, Comunidad de Madrid, Extremadura y Castilla-La Mancha). En el caso de la Comunidad de Madrid, la variante es *Raíces*.

Ante la pregunta ¿podría el Ministerio de Educación ofrecer más a los docentes y directivos en relación con la gestión de centros, la formación o la investigación?, mi respuesta claramente es sí. En el caso de la gestión podría liderar la elaboración de una plataforma informática que configurara un sistema de gran flexibilidad (parametrización, procesos, estructura de la información) que permitiera su

implantación en cualquier otra Administración educativa. En cuanto a la formación y la investigación hacia docentes y directivos, el Ministerio de Educación y Formación Profesional debiera incrementar los programas de subvención económica, de gasto en firme, para acceso libre a actividades formativas y proyectos de investigación de ámbito estatal; así como tutelar acciones dirigidas a la creación de bancos de recursos didácticos y de buenas prácticas, junto con el fomento y mayor potenciación de programas de ámbito internacional (Erasmus+; Euroscola; Proyecto Scientix ...).

A pesar de ese planteamiento, y aunque lo estimo insuficiente, debo reconocer la labor que viene haciendo el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF), en cursos (Aula del Futuro; cursos de verano; formación en red...); o en los espacios de apoyo para la educación digital.

**Avances:** La expresión “nuevas tecnologías” sirvió para mantener al día los proyectos de innovación, revitalizando el contenido de la expresión con los nuevos avances. Ha sido un “cul de sac” en la que se introducía cualquier cambio tecnológico. No deja de ser curioso que para diferentes avances se ofrecía un discurso similar, siempre bajo la bandera de la nueva tecnología. ¿Cuál es su punto de vista sobre este aspecto?

**TSN:** Coincido con vuestra valoración y según mi punto de vista actualmente las nuevas tecnologías comprenden esencialmente el estudio y la aplicación de *las tecnologías digitales y los sistemas de telecomunicación*, especialmente el máximo exponente de la red de *internet* y las *redes sociales*. Estos medios no sólo han extendido y perfeccionado de forma acelerada nuestra capacidad para operar, frecuentar y comunicar información y conocimiento por sí mismos, sino que además han asimilado e integrado metódicamente la mayor parte de los demás recursos materiales. En este momento, la transformación de la educación emplea fundamentalmente el entorno *online* como factor clave, como principal herramienta o vital nueva tecnología.

En el plano educativo, y a partir de la pandemia de la COVID-19, las nuevas tecnologías han revolucionado el escenario, las herramientas digitales para el aprendizaje electrónico (*e-learning*) o el aprendizaje híbrido (presencial y online, *B-learning*) están cambiando completamente la forma en que se imparten las clases y se realizan los exámenes. A través de plataformas digitales se ha extendido la

realización de clases virtuales y los sistemas de gestión de aprendizaje (LMS, *learning management system*), posibilitan nuevos recursos de internet en la distribución de materiales de estudio y en las evaluaciones de conocimientos (Google classroom; Microsoft teams; Zoom; Edmodo; Moodle, Cerebriti...).

Desde este formato actual de las nuevas tecnologías, es imprescindible entender y valorar positivamente la importancia de la competencia digital que hace la LOMLOE (2020) en el nuevo currículo escolar. Y observo como medular el *Plan Nacional de Capacidades Digitales* que actualmente están asumiendo las Comunidades Autónomas; plan que tiene objetivos principales como reducir la brecha digital entre los alumnos, renovar y ampliar la dotación tecnológica en los centros, mejorar las competencias digitales de alumnos y profesores y la transformación de los centros en organizaciones educativas digitalmente competentes (ejemplo, en la Comunidad de Madrid es el Programa *CompDigEdu*).

Por ello, el presente y futuro de las nuevas tecnologías creo que está en impulsar redes de *escuelas conectadas*, en fomentar la oferta de medios para la enseñanza y aprendizaje en línea, así como en la formación abierta para facilitar al profesorado ideas, herramientas, recursos y acreditación de competencia digital (formación del tipo de MOOC, NOOC Y SPOOC, junto a cursos tutorizados). Este enfoque tecnológico también obliga a la estrategia de incorporar en los proyectos educativos de los centros un *Plan Digital de Centro*, que utilice el referente del marco europeo (DigComOrg).

**Avances:** Actualmente la irrupción de la Inteligencia artificial en la función pública va a cambiar en profundidad la docencia y su gestión. Es muy posible que haya que reconceptualizar las diferentes profesiones. Se puede entender como oportunidad porque potencia nuestras capacidades y como amenaza porque por ahora no hay certidumbre en la respuesta y, si llega a haberla, puede ser el sustituto total de ciertas labores y funciones. ¿Considera necesario crear un grupo de trabajo en Educación para hacer un poco de prospectiva, reflexionar y lanzar propuestas de actuación?

**TSN:** Como he dicho anteriormente, la nueva concepción y uso de las tecnologías de la información y la comunicación está enmarcada en casi una revolución técnica y especializada todavía pendiente de implementar o aplicar de forma generalizada en los centros. Exigencia de competencia digital que se entiende como oportunidad, pero

que tiene al profesorado en una situación de necesidad de preparación y de actualización no fácil de hacer, o quizás muy compleja de hacer, por razón de distancia generacional entre profesionales, o por las condiciones previas en la formación y carencia de actividades formativas permanentes.

A pesar de este contexto de complejidad tecnológica aplicada en la Escuela, todavía sin suficiente desarrollo efectivo, me parece que debemos observar la inteligencia artificial (IA) como una tecnología emergente que nos da otra oportunidad y que deberíamos anticiparnos en la reflexión sobre su uso en la educación, en la línea de lo que recomendó la UNESCO (Consenso de Beijing, 2019). Ya hay una favorable constatación de su virtualidad en temas como: diseño de programas de estudio avanzado; contenidos de aprendizaje personalizados; predicción del abandono escolar; tutorías personalizadas...

En definitiva, es buena propuesta el que se cree un Grupo de Trabajo, liderado por el Ministerio de Educación, para reflexionar y proponer sobre IA, en especial para valorar la incidencia en el perfil del profesorado.

**Avances:** Entrando ya en cuestiones más específicas de la Inspección de educación, ¿considera que la organización de los servicios de inspección se ha quedado “atrás” con respecto a la propia evolución del Sistema Educativo?

**TSN:** A partir de la promulgación de la LOE (2006), precisamente comencé a cuestionarme y revisar esta idea de si respondía la organización de la inspección y su acción a la evolución que había experimentado el sistema educativo desde la Ley General de Educación de 1970, llegué a la conclusión de que la inspección tenía una clara *desaceleración* y así lo escribí en la columna que entonces hacía en la Revista Escuela Española (2008, núm. 3792) y lo ratifiqué en otros trabajos.

Con el tiempo, creo que sigue ese problema de desfase en la respuesta que da la inspección educativa a las características y necesidades del actual sistema educativo. La clave para valorar ¿en qué medida la organización de la inspección responde a las necesidades del sistema?, está en preguntarnos ¿para qué la inspección, ¿qué debe hacer en su intervención hacia el sistema? Según sea la argumentación que se dé, o la decisión que se tome, tendremos que articular y acomodar en la inspección los

factores de estructura, planificación, ámbitos, medios y estrategia; es decir, valorar y resolver el ¿cómo actuar?

Desde hace bastantes años, en varios trabajos y publicaciones he apreciado como una causa mayor de la desaceleración de la inspección la contradicción que existe al optar por cuál debiera ser el referente idóneo para la acción inspectora: ¿debe ser el centro o debe ser el propio sistema? Reclamo lo segundo y, en sentido, he criticado que el centro escolar sea la razón y *término* de la actividad inspectora, lo que limita la efectividad de nuestro trabajo. Una inspección "micro" (aula, profesor, materia) o "meso" (centro en su globalidad), si la asociamos a las formas habituales de intervenir (prevalencia de actuaciones rutinarias, repetitivas, sin calado), resulta un modelo más artificioso que efectivo.

La finalidad de la inspección, por el hecho de que su campo de operaciones sea los centros, no debe estar acotada a las circunstancias particulares de los mismos, sino que puede y debe trascender con posición sistémica y mirada enfocada hacia el sistema escolar (inspección "macro"). En efecto, en esta mirada integral el centro sigue siendo núcleo de acción, pero se asiste, se inspecciona, se supervisa, se evalúa desde los criterios de las necesidades y fines del sistema escolar. Y se hace con procedimientos que posibiliten información institucional de mejora y reajuste tantos para los propios centros en particular, como en proyección conjunta de red y fundamentalmente para el mismo sistema educativo.

Como decía anteriormente, en distintos trabajos (el último en el año 2019: *Ejes básicos del modelo de Inspección*, Ponencia en el Encuentro de Inspección Educativa de Madrid; ADIDE-Federación, 10 y 11 de octubre), he estudiado esta línea de investigación, y he desarrollado de forma significativa los aspectos en los que, si tomamos valores medios de las inspecciones autonómicas, se entra débilmente o no suficiente, en los elementos acuciantes del actual sistema educativo. Los estudios internacionales comparados, perseveran en los factores donde más debe incidir el sistema educativo para su calidad, en extensión y profundidad; y nos advierten que la evolución y complejidad del sistema obliga a un seguimiento *multifactorial* también complicado. Seleccione algunos de los componentes que mayor esfuerzo debería aplicarse:

- Las relaciones autonomía de los centros, éxito escolar y rendición de cuentas.



- La equidad en los procesos de admisión de alumnos.
- La convivencia escolar y sus soluciones a los conflictos y al acoso escolar.
- Los programas de bilingüismo y plurilingüismo.
- Las evaluaciones externas, y el análisis de datos como instrumentos de cambio y mejora.
- El desequilibrio existente en España entre la disponibilidad de recursos (buenos o muy buenos) y, sin embargo, bajos resultados en los ámbitos de las áreas instrumentales del aprendizaje.

Por otra parte, al preguntarnos en cuanto a qué aspectos de organización y funcionamiento de la inspección deberían tenerse en cuenta para evitar esa desaceleración que nos preocupa, debemos situarnos en la revisión de los factores que avalan la modernización de la inspección educativa, en la vigilancia de las condiciones de planificación, tipificación y contenido de las actuaciones, formas de actuar, instrumentación de la acción, programación de la tarea, tipos de informes... Ámbitos de análisis que sería excesivo descender a ellos en la entrevista, por lo que remito al lector interesado al trabajo reseñado en la bibliografía, donde defiendo un cambio de modelo para la inspección educativa del siglo XXI; abogo por un modelo sistémico o integrado, enfocado hacia las necesidades y eficacia del sistema educativo.

**Avances:** [¿Necesita la Inspección de educación un replanteamiento en relación con sus funciones y atribuciones?](#)

**TSN:** En coherencia con mi singular posicionamiento, es razonable el plantearnos si el marco legal establecido por las leyes orgánicas educativas LOE-LOMLOE para la inspección de educación, junto con la reglamentación que tienen o pueden llevar a cabo las Administraciones educativas, posibilitan distintos enfoques referenciales (aula, materia, profesor, centro, zona o región escolar, sistema educativo...). Observo que sí, que son plenamente viables y múltiples las alternativas de dirección en la función inspectora, que se admiten disímiles modelos y estilos estratégicos, dependerá especialmente de la opción que tome la correspondiente Administración educativa en cuanto a la planificación, la tipificación de actuaciones y la

instrumentación de los informes.

Por tanto, no estimo necesario lo que se puede entender como un replanteamiento de las actuales funciones y atribuciones. Pero sí la mejora del perfil competencial en los términos que comento. Además de la reglamentación con carácter básico de algunos aspectos relacionados:

- Derecho a participar, a través de representantes designados por las asociaciones profesionales, en los órganos colegiados del Estado, especialmente en el Consejo Escolar del Estado, y en los consejos escolares autonómicos; y a través de los servicios territoriales en los consejos escolares municipales.
- Derecho a participar en los órganos de evaluación del sistema educativo, tanto del Ministerio de Educación como en aquellos que cada Comunidad Autónoma pudiera implantar.
- Facultad para que, en el contexto de los planes de actuación, la inspección educativa elabore un informe o memoria de su intervención con enfoque en el sistema educativo, dirigido a la Consejería de Educación, al Parlamento Autonómico y, en su caso según la materia, destinados con carácter público a los ciudadanos.
- Las Comunidades Autónomas debieran regular la inspección educativa con norma del máximo rango.
- La formación debe establecerse como un derecho y un deber.

**Avances:** ¿Qué opinión tiene sobre la dependencia orgánica que posee actualmente los servicios de inspección en las diferentes Comunidades Autónomas?

**TSN:** La adscripción orgánica de la inspección educativa es una de las dificultades más profundas y de conflictividad que tiene la inspección, al ser doble como sabemos (orgánica de la autoridad periférica y funcional de la autoridad central). Esto produce una confrontación frecuente y rígida disyuntiva entre las unidades administrativas en la determinación de las actuaciones.

Los objetivos de la autoridad educativa central (ámbito funcional), normalmente con mirada más amplia y sistémica, chocan en multitud de situaciones con los intereses

cotidianos, rutinarios, incidentales o de emergencia de la autoridad periférica o territorial (ámbito orgánico), y la inspección en medio, con bajo perfil orgánico-administrativo. Además, normalmente el órgano territorial quiere hacer prevalecer su autoridad orgánica y lo hace con mayor injerencia política, lo que es otro problema sobrevenido. En este escenario desequilibrado, el mantener la independencia técnica profesional es muy complicado.

No tengo duda, la inspección educativa debe depender orgánica y funcionalmente de una Viceconsejería propia, dentro de la correspondiente Consejería de Educación, con independencia y al margen de la Administración periférica territorial; debe ser una unidad administrativa autónoma que pueda actuar con incidencia transversal en los territorios, con visión de sistema. La jefatura de esta unidad debe ser profesional, no política.

**Avances:** ¿Considera que debería existir una organización más especializada en la Inspección de Educación?

**TSN:**

En un buen número de Administraciones autonómicas, incluso en el Ministerio de Educación, sigue la seria disputa o conflicto funcional, que perdura "sine die", sin expectativa de solución, entre una inspección generalista o una inspección especialista.

Conflicto embarazoso porque en realidad representa una lucha de intereses entre los inspectores, al vincular de manera impropia especialidad a nivel de enseñanzas y al tener relación con la adscripción del inspector y el sistema de *cargas de trabajo* (se asigna el trabajo según fue el inspector en su origen docente, sin tener en cuenta su experiencia y formación actualizada).

Anteriormente he expresado el apoyo al aforismo "*una inspección educativa para un sistema educativo*". Mantengo, por tanto, la argumentación técnica y jurídica de que todo inspector o inspectora del cuerpo de inspectores de educación tiene y debe tener facultad para actuar en cualquier centro, servicio, programa o actividad del sistema escolar.

Complementariamente, sí que confío en la bondad de un trabajo articulado por

criterios de especialización, de manera que se concilie para cada inspector un trabajo generalista (propio de todos), con una actuación especializada según sea la estructura organizativa diseñada para ello (adscripción voluntaria y conforme a requisitos).

Acepto profundamente el trabajo de equipo como principal estrategia del presente y futuro de la inspección (seguimos en una inmensa intervención individualista). Por ello, observo que la acción *especializada* de la inspección prioritariamente se debe articular a través de *equipos* de distinta tipología, especificidad (contenido o materia) y configuración, con intervención pluridisciplinar, sectorial, territorial o interterritorial.

**Avances:** Desde su punto de vista, ¿cree que es necesario un cambio en las competencias profesionales de los inspectores de educación?

**TSN:** Interpreto la pregunta en el sentido de competencia profesional de los inspectores, es decir como el conjunto conocimientos, capacidades, habilidades, destrezas, valores, actitudes y comportamientos que deben disponer y dominar para un desempeño adecuado y efectivo de sus funciones y tareas. No lo asocio a la concepción de atribuciones o competencias legales (capacidad de obrar según norma).

Aquí, utilizo otro aforismo: “la calidad de la inspección tiene como techo la calidad de sus inspectores”. Me detengo solo en valorar lo que aprecio con más necesidad de cambio para el perfil profesional actual.

En el *saber ser*, la competencia interpersonal para participar, comunicar, proponer, debatir (es doloroso presenciar la falta de participación en las reuniones); en el *saber hacer qué*, la competencia organizativa y de gestión; y en el *saber hacer cómo*, la competencia comunicativa (clave en nuestro trabajo), la competencia lingüística con relación al dominio de idiomas y la competencia digital (se abre un nuevo mundo aquí).

**Avances:** ¿Debe ser el inspector de educación un líder en sus centros adscritos?

**TSN:** No soy partidario de la organización del trabajo en torno a *lotes* de centros. No comparto esta medida prioritaria en la organización actual de la inspección educativa en España, que se basa en un principio de territorialidad *estrecho* (asignación de centros y servicios de una determinada zona educativa, distrito o territorio limitado

dentro del servicio). Además, este tipo de asignación del trabajo suele estar asociado al desarrollo de actividades ordinarias (habituales), poco efectivas, dirigidas meramente al centro, en la mayor parte del tiempo de planificación. A mi juicio, esto obliga a una actuación repetitiva y de escasa productividad. El trabajo focalizado en los centros de referencia (lotes) se sostiene en una intervención primordialmente individualista y ocasiona una actividad fragmentada donde la coordinación entre inspectores es débil o complicada. Es una forma de actuar que considero anacrónica, hay con frecuencia excesiva mediación y dificultad para el equilibrio de la actuación externa con la autonomía de los centros y conflicto frecuente para disociar la intervención inspectora de la labor y responsabilidades de los directivos de los centros (que deben ser también evaluados).

La potencialidad profesional de las plantillas de los servicios de inspección podría aprovecharse con mayor eficacia si se trabajara con permeabilidad territorial extensa (provincia, territorio autonómico), sin lotes de centros de adscripción (o se mantiene solo para acciones puntuales) y donde el ajuste del trabajo fuera por equipos de reciprocidad, áreas de acción, áreas específicas. Esta estructura facilita la ejecución de actuaciones más sistémicas de mayor relevancia (prioritarias y específicas).

En definitiva, no creo que el inspector deba ser *líder* de sus centros de referencia, en la concepción estricta de esa figura. Pero sí debe mantener una relación de respeto y compromiso para influir favorablemente en los procesos de mejora de estos. Me gusta la llamada relación de “amistad crítica”, donde se acomoda de manera simultánea la supervisión y el asesoramiento.

**Avances:** ¿Considera que debería regularse, desde del propio Ministerio, unas directrices generales con respecto a la formación de los inspectores de educación?

**TSN:** La *formación* es una de las lagunas más graves que tiene la inspección educativa y es un problema espinoso tanto del Ministerio de Educación como de la mayor parte de las Administraciones Autonómicas, de manera que, desde que yo tengo experiencia, ha sido un asunto peliagudo no adecuadamente resuelto.

Ya he comentado que el perfeccionamiento y actualización en el ejercicio profesional deben constituir *un derecho y un deber* para los inspectores de educación, y que

tendría que estar regulado al más alto nivel normativo.

Como sabemos, el asunto es competencia directa de las correspondientes Administraciones educativas y en este sentido me gustaría puntualizar y aportar algunas ideas de mejora, porque la formación viene siendo una regulación más de papel que de realidad:

- *Planes específicos* de formación y con fijación de compromiso institucional de logro y valoración de resultados, una vez oídas las demandas de los inspectores e inspectoras. Esto lo entiendo más riguroso que la formación incluida o “diluida” en los planes ordinarios de actuación.
- El perfeccionamiento debe tener una *institucionalización obligada*, con programación de actividades formativas preceptivas a realizar en horario laboral.
- Orientación de la formación, real e ineludible, hacia la contribución en la ejecución de los planes de actuación y hacia la adquisición y profundización de conocimientos y técnicas, en particular para los inspectores e inspectoras de nuevo acceso.
- Relaciones y alta coordinación, incluso con acuerdos conjuntos, para la formación, con las universidades, los centros de enseñanza superior y entre las distintas inspecciones educativas del Estado, especialmente con aquellas de las Comunidades Autónomas limítrofes en territorio. Lo que puede también facilitar la divulgación de guías de buenas prácticas, la explotación de bancos de recursos singulares e incluso los intercambios profesionales.
- Fomento de la formación “inter pares”, para dar compromiso y audiencia a la propia inspección.
- Libramiento de programa económico “en firme”, con suficiente crédito presupuestario según volumen de las plantillas de inspección, para la ayuda financiera de actividades formativas, bien a organizar por las asociaciones profesionales, bien para subvencionar la participación de los inspectores e inspectoras en congresos, seminarios o actividades reconocidas oficialmente.

En cuanto a la pregunta ya concreta sobre la posible participación del Ministerio de Educación en la formación de los inspectores de educación, es buena idea el que se realizaran directrices y se facilitaran materiales. Además, puntualizo:

- Se podría liderar la elaboración de un *cuestionario*, dinámico y abierto cada dos años a la consulta, para recoger y sistematizar la opinión del colectivo profesional de la inspección educativa, de manera que esa información sirva para orientar las actuaciones del conjunto de las Administraciones educativas.
- Igualmente, se podría diseñar un programa de formación inicial común para los inspectores e inspectoras, independientemente de sus situaciones administrativas, como funcionarios de carrera o como inspectores accidentales.
- Facilitar los procesos de acreditación de la formación realizada, sea estatal o autonómica, para que surtan efectos en todo el Estado.
- Destaco que el Ministerio principalmente debería dotar de presupuesto económico “en firme” para la ejecución de *planes de formación nacionales*, estructurados en cursos, congresos o seminarios, abiertos a la realización de intercambios y estancias entre distintas Comunidades Autónomas. Esto, sin menoscabo de la apertura también al ámbito internacional.

**Avances:** Muchas gracias por su colaboración.

## Bibliografía localizada de Tomás Secadura (por orden cronológico)

- Secadura Navarro, T. (1986). La Inspección educativa: función de evaluación. *Escuela Española*, (2.834).
- Secadura Navarro, T. (1987). Los aspectos administrativos en la gestión de los Centros de E.G.B. *Magisterio español*, (10.886).
- Secadura Navarro, T. (1988). La gestión del centro docente. *Nuestra Escuela*, (98).
- Águeda Águeda, V., Álvarez Fernández, M., Illana Rubio, J. C., Merinero Domingo, H., Pueyo Campo, M. D. C., Reina López, J. J., ... & Secadura Navarro, T. (1988). *Organización de la vida escolar*. Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, Dirección General de Educación.
- Águeda Águeda, V., Alonso Crespo, F., Álvarez Fernández, M., García-Casarrubios, J.M., Rey, R., ... & Secadura Navarro, T. (1989). *Las áreas departamentales del Centro docente*. Madrid: Editorial Popular.
- García-Casarrubios, J.M., Iglesias, M.A. y Secadura, T. (1989) *La función inspectora en educación*. Madrid: Editorial Escuela Española, S.A.
- Secadura Navarro, T. (1989). El Programa Sistemático de Intervención Evaluativa (PSIE): un instrumento de evaluación interna. *La Escuela en Acción*, (10.488).
- Secadura Navarro, T. (1990). La nueva Inspección Educativa. *Nuestra Escuela*, (110).
- Secadura Navarro, T. y Martín Hermosa, E. (1991) *La gestión económica de un centro de E.G.B. y su tratamiento informático*. Madrid: Editorial Escuela Española, S.A.
- Secadura Navarro, T. y Martín Hermosa, E. (1992) *Gestión económica informatizada de los centros docentes no universitarios*. Madrid: Editorial Escuela Española, S.A.
- Secadura Navarro, T. (2001). *Guía del representante municipal en los Consejos Escolares*. Ayuntamiento de Madrid. Área de Cultura, Educación, Juventud y Deportes.
- Secadura Navarro, T. (2008). *Organización y funcionamiento de la Inspección educativa. Instrumentos de trabajo de la Inspección*. Curso Internacional de formación para inspectores, administradores de la educación y directores. Madrid. Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.



- Secadura Navarro, T. (2008). Principios de organización de la Inspección Educativa en el Estado Español: fortalezas y debilidades. *Avances en Supervisión Educativa*, (8). <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/319>
- Secadura Navarro, T. (2008). Desaceleración de la Inspección educativa. *Revista Escuela*, (3.792).
- Secadura Navarro, T. (2011). El referente de la inspección educativa: el centro docente versus el sistema educativo. *Avances en Supervisión Educativa*, (15). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i15.485>
- Secadura Navarro, T. (2012). La evaluación. Modelos de intervención de la Inspección. *Avances en Supervisión Educativa*, (17). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i17.519>
- Secadura Navarro, T. (2012). Inspección Educativa: claves de supervisión y orientación para mejorar la autoridad del profesorado. En Ribao, D. y Lara, P. (Coord.) *Autoridad, disciplina y educación. Tres palancas del entorno escolar* (pp. 45-56). Madrid: Gráficas SR
- Secadura Navarro, T. (2013). El referente de la Inspección educativa: ¿el Centro docente?, ¿el Sistema educativo? *Revista Supervisión* 21, (30). [https://usie.es/supervision21/wp-content/uploads/sites/2/2020/01/SP21\\_30SECCART\\_Elreferente.pdf](https://usie.es/supervision21/wp-content/uploads/sites/2/2020/01/SP21_30SECCART_Elreferente.pdf)
- Secadura Navarro, T. (2014). Fortalezas y debilidades de la organización y funcionamiento de la Inspección de Educación. *Avances en Supervisión Educativa*, (21). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i21.77>
- Secadura Navarro, T. (2017). La Inspección Educativa ante el siglo XXI. Retos y propuestas de mejora. En Vázquez-Cano, E. (Coord.). *La Inspección y Supervisión de los centros educativos* (pp. 501-520). Madrid: UNED.
- Secadura Navarro, T. (2018). *Documentos administrativos. El informe y documentos complementarios*. Comunidad de Madrid. Viceconsejería de Organización Educativa. Subdirección General de Inspección Educativa.
- Secadura Navarro, T. (2022). *Libro 1: Ordenamiento jurídico español. Procedimiento Común de las Administraciones Públicas*. Madrid: Instituto Superior Madrileño de Innovación Educativa.