Entrevista al inspector de educación jubilado D. José Ángel Ayúcar Senosiain[1]

/

Interview with the retired education inspector Mr. José Ángel Ayúcar Senosiain

DOI

https://doi.org/10.23824/ase.v0i38.783

José Ángel Ayúcar Senosiain nació en San Sebastián en 1955. Desde el inicio de su actividad profesional en 1975 se dedicó a la actividad docente, primero como maestro de Educación Infantil y Primaria, después como profesor de Bachillerato y Formación Profesional y, finalmente, como inspector de Educación desde el año 2000.

A lo largo de su carrera profesional ha ocupado diversas responsabilidades en centros docentes y en la Inspección de Educación, siempre en el País Vasco. Ha sido inspector central de Educación del Departamento de Educación, desde 2013 hasta agosto de 2017. A continuación, pasó a ser inspector general de la Inspección Central de Educación del Departamento de Educación desde agosto de 2017 hasta su jubilación que se produjo en septiembre de 2020.

En el ejercicio de su trabajo en la Inspección de Educación, ha participado en diversas actividades de formación y ha profundizado en aspectos varios como la evaluación para la mejora de las funciones directiva y docente. De entre los varios trabajos colectivos en los que participó, relacionados con el mundo de la

[1] Entrevista realizada por Alejandro Lozano García, Ángel Lorente Lorente y Fernando Faci Lucia

educación, su planificación y su gestión, destacamos la “Guía para la elaboración del Plan Anual de centro y de la Memoria Anual” [2].

Además del ejercicio de su profesión como pasión, también ha publicado poemas, primero en la revista Caballo Canalla (1979) y, posteriormente, una colección de relatos breves en 1989, en la Editorial Baroja. De 1989 a 1990 colaboró en las revistas Literatura y Literatur Gazeta de la misma editorial. A partir de 1990, publicó artículos de tema filosófico en las revistas Bitarte (San Sebastián) y Galería de Arte Fernando Serrano (Moguer, Huelva). Después ha escrito varios poemarios y una novela que permanecen inéditos. También ha realizado alguna investigación histórica, como corrobora el artículo “*Amezketa 1.790, un ritual de toma de posesión*”, publicado en la revista Bitarte en 1994.

Fuente: Fotografía proporcionada por el autor, editada por la revista.

[2] Ayúcar Senosiain, J. Á. y otros (2011). *Guía para la elaboración del Plan Anual de centro y de la Memoria Anual*. 2011: Ed. Administración de la Comunidad Autónoma del País Vasco. Departamento de Educación, Universidades e Investigación. Disponible en https://redined.educacion.gob.es/

AVANCES: Hace unos dos años que usted se jubiló y, sin embargo, ha accedido a concedernos esta entrevista. Se lo agradecemos sinceramente. Hay unos jubilados que desean olvidar el trabajo del que se jubilan para crear otro universo de interés; otros siguen profundizando en temas profesionales, pese a no ejercer. Ambas decisiones son respetables, pero la primera piensa más bien en la realización personal y la segunda en la vocación y el compromiso profesional. Es de suponer que su disposición a conceder la entrevista es producto del mantenimiento de su compromiso con la Educación, en especial con la Educación no universitaria, que es el objeto de la Inspección de Educación. ¿Qué es lo que le impulsó para acceder a la Inspección de Educación? ¿Podría señalarnos algunos de hitos de su **historia de vida profesional** que más le han marcado personal o profesionalmente?

R: En primer lugar, quiero agradecer al equipo de **Avances en Supervisión Educativa** la deferencia que han tenido al acordarse de mí para realizar esta entrevista. Es un placer, después de dos años apartado de toda responsabilidad y prácticamente de todo contacto con la profesión, tener la oportunidad de compartir con los colegas algunas reflexiones sobre temas que ocuparon mi interés durante muchos años.

Yo entré en la Inspección de Educación por casualidad. Después de haber pasado muchos años en cargos directivos en centros educativos de diferentes niveles, enseguida me di cuenta de que la Inspección de Educación, desde una posición de humildad, tenía capacidad para influir en la mejora de los centros y de la calidad del sistema educativo en general.

En cuanto a los hitos que me han marcado en mi vida profesional, tengo que destacar, sin duda, la inmensa suerte que tuve de trabajar en el curso 1975-1976 en la implantación de un sistema de aprendizaje basado en proyectos, bajo la supervisión de Loli Anaut. Este sistema, años después, se conocería en el País Vasco como “sistema Amara Berri” y dio lugar a una experiencia de innovación educativa que se acabó convirtiendo en una red de centros que trabajaban coordinadamente en un sistema de metodologías activas que se ha ido

extendiendo a lo largo del siglo XXI. Ese contacto en mi primer año de experiencia laboral me marcó de forma que en todos los centros educativos por los que pasé me involucré en la creación de grupos y dinámicas de trabajo bajo ese enfoque.

AVANCES: En la tesis doctoral *Inspección educativa e inspectores del País Vasco* [3] se viene a decir que todas las funciones que legalmente son atribuidas a la inspección de educación son necesarias para una inspección de excelencia, y así lo consideraban los inspectores vascos, pero destacando el control del cumplimiento de la normativa vigente en materia educativa, así como la vigilancia de las condiciones de funcionamiento de los centros y del sistema de apoyo, es decir, lo que es un **modelo clásico de inspección**. ¿Esto lo ha percibido usted así? ¿Estos son (o han sido) los pilares de la actividad de los inspectores?

R: El "modelo clásico" de Inspección forma parte irrenunciable de la actividad inspectora, tanto en el País Vasco como en cualquier otra comunidad. Sin embargo, es compatible con otro tipo de actividades y no tiene por qué constituir el foco de la acción inspectora. En la Inspección de Educación del País Vasco se empezó a trabajar a finales de los años 90 en un modelo de gestión de calidad enfocado a la mejora continua, entendiendo que la mejora del servicio tenía que contribuir a la mejora del sistema educativo en su área de influencia.

Se realizaron diferentes acciones formativas y de reflexión estratégica. Esta reflexión permitió establecer de modo compartido los objetivos generales del servicio (lo que en la jerga se denominada la "Misión"), esto es, la razón de ser de la inspección: formular los hitos a los que la inspección debería dirigirse en el futuro (lo que llamábamos la "visión" compartida) y los valores que deberían caracterizar nuestro quehacer. Este punto de partida nos permitió formular un mapa de procesos con sus respectivos responsables e indicadores y designar un panel de indicadores clave. Se comenzó a recoger información sobre cómo nos percibían lo que entonces denominábamos nuestros "grupos de interés"

[3] Tesorero, A. Á. (2016). *Inspección educativa e inspectores del País Vasco*. Tesis doctoral, Universidad de Deusto.

(administración, centros, personas de la organización) y, a partir de ahí, fuimos formulando objetivos concretos para cada plan anual basados en la revisión anual del sistema y de cada uno de los procesos. Esta revisión-evaluación sistemática nos permitió planificar y ejecutar ciclos de mejora continua. El aseguramiento de este sistema, que nos permitiera mantenerlo en el tiempo de forma sostenible, nos lo dio la certificación ISO 9001:2000 de la agencia AENOR, que obtuvimos en septiembre de 2008. Como consecuencia de ello, adquirimos el compromiso, vigente todavía, de someternos anualmente a auditorías internas y externas, que se han convertido en una fuente relevante de áreas de mejora para nuestro servicio.

Nuestro proceso de formación, de planificación y puesta en marcha de este sistema de gestión coincidió con nuestra colaboración con EUSKALIT, la Agencia Vasca para la calidad y la excelencia de las organizaciones, que en aquellos momentos estaba asociada a la agencia europea EFQM para la excelencia de las organizaciones. Aproximadamente un tercio de la plantilla de inspección pasó a formar parte del club de evaluadores de Euskalit, lo que nos permitió participar en numerosas evaluaciones a centros de la red de Formación Profesional del País Vasco y, por ende, obtener un alto grado de formación en sistemas de gestión por procesos, lo que ayudó considerablemente al desarrollo de nuestro propio sistema.

Con el paso de los años, todo ha ido evolucionando y, actualmente, sé que la organización del sistema de gestión de la inspección se está planteando el análisis del sistema actual y su evolución hacia un sistema de “Gestión Avanzada” en colaboración con la agencia Euskalit.

Un modelo de este tipo exige un compromiso de todas las personas de la organización, especialmente de los equipos que van ocupando los cargos de responsabilidad. Solamente una estrategia mantenida en el tiempo, y consecuentemente sometida a consecutivos planes de mejora, cristaliza en un sistema fiable que madura y supera las diferentes crisis o desviaciones pasajeras que, como en todo proceso vivo, son inevitables.

Para responder a la pregunta, sobre si esto es un modelo clásico de inspección, habría que definir lo que caracterizaría a este modelo. En el caso del País Vasco, creo que se puede afirmar que la inspección se ocupa de los temas clásicos (y así deberá seguir haciéndolo mientras se mantengan las funciones que le atribuye la legislación educativa en la que se sustenta), pero los aborda con una metodología de trabajo innovadora y en constante evolución.

AVANCES: ¿Cuál sería su **modelo de inspección ideal** con arreglo a las siguientes dicotomías?

- Control versus acompañamiento/asesoramiento pedagógico.
- Inspectores especialistas versus inspectores generalistas
- Inspección independiente, funcionando con la referencia de estándares (modelo OFSTED) versus inspección inserta en la estructura de la Administración Educativa.

R: - *Control versus acompañamiento/asesoramiento pedagógico.* Como he dicho antes, algunas actividades de control son irrenunciables para la Inspección de Educación y hay que entenderlas como una garantía de la calidad y equidad del sistema. Otra cosa diferente es defender que esas actividades deben constituir el núcleo de la actividad inspectora. El control, sin más, puede servir para garantizar unos mínimos, pero la actividad inspectora hoy en día no puede conformarse con aportar esos mínimos, sino que debe involucrarse en su contribución a la mejora de los centros educativos y del sistema en su conjunto, para lo cual será imprescindible el acompañamiento/asesoramiento pedagógico entre otras acciones de evaluación, supervisión, etc. De hecho, hay numerosas actividades de control que podrían ser realizadas por otros servicios.

Inspectores especialistas versus inspectores generalistas. Con anterioridad a la LOGSE en la Inspección de Educación había inspectores e inspectoras denominados “especialistas” dedicados fundamental a cuestiones relacionadas con sus “especialidades”. Y estas especialidades coincidían fundamentalmente con las diferentes asignaturas del Bachillerato o de la Formación Profesional.

Los inspectores e inspectoras procedentes de la Educación Primaria (de la EGB entonces) también se vinculaban a otro tipo de especialidades, tales como las necesidades educativas especiales, la organización escolar, la innovación educativa, etc. Existía un movimiento en los servicios de Inspección de las diferentes comunidades a favor de los inspectores "generalistas", que a veces se entendía como una reivindicación más dentro del "igualitarismo", en contra de la creación de élites o clases dentro del servicio.

Las posteriores leyes de educación eliminan la alusión a las especialidades, por lo que todos los inspectores e inspectoras de educación pertenecen al mismo cuerpo docente, único para todos ellos y ellas. ¿Los convierte esto en inspectores generalistas? No necesariamente. Es cierto que el acceso al cuerpo es único, pero, desde la organización de cada uno de los servicios autonómicos, es posible organizar el acceso a las "vacantes accidentales" que se produzcan buscando un equilibrio de las diferentes especialidades, que vendrá garantizado por el cuerpo de origen del que procedan las personas que se presenten para ocupar esas plazas.

Gran parte de las actuaciones de la inspección son de tipo "generalista", por ejemplo, las relacionadas con actividades de control, de evaluación, de garantía de derechos, etc. Generalistas en el sentido de que no están directamente relacionadas con asignaturas o áreas de conocimiento concretas. Sin embargo, dada la complejidad de los procesos en que se interviene actualmente resulta imprescindible una "especialización", pero esta, dirigida a los procesos concretos. Especialización en evaluación, en prevención y tratamiento del acoso escolar, en atención a la diversidad, etc.

En mi opinión, es necesario completar la formación de los inspectores e inspectoras que, partiendo de una situación administrativa que los iguala como "generalistas", los acabe especializando en las diferentes áreas de actuación. Será fundamental, después, la organización de equipos de trabajo zonales o provinciales en los que se procure la existencia de personas con las diferentes especializaciones, las cuales deberían coordinarse por una parte con las otras

personas de su misma especialidad para planificar actuaciones, intercambiar conocimientos, etc. y, por otra, con los equipos de zona, que deberán conformarse como equipos multidisciplinares.

- *Inspección independiente, funcionando con la referencia de estándares (modelo OFSTED) versus inspección inserta en la estructura de la Administración Educativa.* Las inspecciones independientes del tipo del modelo OFSTED son entidades centradas en el campo de la evaluación, ya sea del alumnado, del profesorado, de las direcciones o de los centros educativos en general. En el modelo de Inspección que yo defiendo, la evaluación es un aspecto clave, sin duda, pero no es el único al que debe dedicarse el servicio. Si así se hiciera, ¿en manos de quién se dejaría el control del sistema, la defensa de la garantía de derechos, etc.?

Por otro lado, la propia actividad evaluadora de la Inspección puede realizarse con relación a estándares objetivos, que, además, pueden (en mi opinión, deben) acordarse con las personas o entidades evaluadas. En 2015 la Inspección de Educación del País Vasco lideró un proyecto con varias inspecciones de países europeos que cristalizó, entre otras cosas, en una guía para la evaluación de la función directiva y de la práctica docente en la que se proponen diferentes modelos de evaluación consensuada y legitimada por las personas que van a ser evaluadas.

AVANCES: No es infrecuente que las Administraciones Educativas autonómicas cuenten con entidades -propias o vinculadas- que gestionan determinados sectores de la Educación. En el País Vasco, existen entidades propias en ámbitos como la evaluación, la innovación y el currículo (ISEI/IVEI[4]), la Formación Profesional (TKNIKA[5]) o las enseñanzas musicales superiores (MUSIKENE). Siempre desde su experiencia, ¿cómo es, y cómo cree que debería ser, la relación institucional entre estas entidades y la Inspección de

[4] Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa.
[5] Centro impulsado por la Viceconsejería de Formación Profesional del Departamento de Educación del Gobierno Vasco. Su eje principal de trabajo es la investigación y la innovación aplicada en la formación profesional.

Educación? De estas relaciones, ¿surgen sinergias o hay, en algunos casos, solapamiento de funciones o campos de acción?

R: A lo largo de mi experiencia profesional la relación con esas entidades ha sido excelente, aunque menor de lo que hubiera deseado. Es fundamental la coordinación de las actuaciones en los aspectos comunes entre la Inspección y cada una de las entidades.

En el caso de las enseñanzas musicales superiores (MUSIKENE[6]), el principal problema lo constituye la falta de desarrollo de normativa propia de este nivel académico. Por esa razón, las actuaciones de la Inspección se han limitado a cuestiones de asesoramiento y, en algún caso, de mediación.

En cuanto a TKNIKA, se trata de un centro de innovación en Formación Profesional, no de un centro educativo. La relación con la Inspección se asemeja en ciertos sentidos a la que se mantiene con los Berritzeguneak (centros asimilables a los centros de formación del profesorado en otras comunidades). Así se ha participado en la evaluación del desempeño de las personas integradas en los diferentes proyectos que desarrollan y en la elaboración de instrucciones para los centros que se han ido integrando en el marco pedagógico del proyecto ETHAZI (*Etekin Handiko Zikloak* -Ciclos de Alto Rendimiento-), proyecto de aprendizaje basado en retos, que intenta simular las condiciones de trabajo reales en las que se desarrollarán profesionalmente los y las estudiantes de FP. La implantación de la evaluación por competencias, basada en la adquisición de los Resultados de Aprendizaje establecidos en los diferentes diseños curriculares básicos de los ciclos formativos, ha contado con la colaboración directa de la Inspección de Educación a través de un grupo mixto de trabajo en el que se han integrado personas de TKNIKA y de la Inspección. Por otra parte, la Inspección de Educación ha recibido formación de TKNIKA en prácticas de Liderazgo y Gestión y en el desarrollo de un proyecto de Gestión Avanzada.

[6] Centro Superior de Música del País Vasco.

Las relaciones con el ISEI/IVEI (Instituto Vasco de Evaluación Educativa) han sido de colaboración en diferentes aspectos: participando en equipos mixtos de trabajo que han diseñado desarrollos de los contenidos de los decretos curriculares vigentes en la Comunidad Autónoma del País Vasco, colaborando en las evaluaciones externas del alumnado (PISA, evaluaciones de diagnóstico, etc.). Me gustaría destacar el trabajo de colaboración que se realizó en el curso 2017-2018 para la elaboración de lo que se denominó un índice de necesidad educativa (INE) que se utilizó para ordenar a los centros en una clasificación en la que ocupaban los primeros lugares aquellos centros que tuvieran mayores dificultades para obtener buenos resultados escolares. Para realizar esta clasificación se utilizaron variables como resultados escolares en seis competencias (en evaluaciones internas y externas), el índice socioeconómico y cultural del centro (ISEC), el origen geográfico de las familias (entendiendo mayores dificultades en centros con mayor número de personas inmigrantes), idoneidad del alumnado en el curso de referencia, alumnado con necesidades de apoyo educativo, alumnado becado y permanencia del alumnado en el centro, entre otras.

La aplicación de este índice dio lugar a una clasificación que se utilizó para la asignación de recursos al centro. En centros de Educación Primaria se asignó sobre la plantilla estándar un profesor o profesora por línea a los centros con índice más alto y medio profesor o profesora a los centros de índice medio. En los centros de Educación Secundaria se establecieron tres grupos y se dotó de un profesor o profesora por línea a los del primer grupo, media jornada a los del segundo y 1/3 de jornada a los del tercero.

La Inspección de Educación participó en la creación del índice y se comprometió a hacer una evaluación del proyecto, que se puso en marcha con el fin de favorecer la equidad, tomando como referencia la mejora de los resultados escolares.

AVANCES: Una de las quejas comunes de los inspectores de educación, hace referencia a la sobrecarga de trabajo, especialmente en aquellas tareas que

conllevan bien una fuerte servidumbre burocrática, tareas que son netamente administrativas, como pueda ser la asignación de plazas escolares, o el cálculo del cupo o la plantilla del conjunto del profesorado. De hecho, otras encomiendas las realizan desde siempre otros servicios o unidades, como el concurso de traslados. Esta sobrecarga de tareas impide que los inspectores puedan dedicarse ese tiempo a menesteres más propios de la inspección y de gran importancia para la calidad de la Educación. En el Departamento de Educación (Hezkuntza Saila) del País Vasco, hace tiempo que se han dejado de hacer materialmente las tareas. ¿Cuáles son, pues, las tareas que provocan esa sobrecarga y que, según su concepción de la inspección, podrían (deberían) eliminarse?

R: En cuanto a las funciones de control, la inspección debería limitarse a realizar las funciones que le atribuye la legislación educativa. Por otro lado, los Departamentos o las Consejerías de Educación deberían articular los mecanismos necesarios para que cada uno de los servicios que ponen en marcha convocatorias dirigidas a los centros educativos se encarguen ellos mismos del control y evaluación del desarrollo de dichas convocatorias, como por ejemplo, en los procesos de adscripción del profesorado, en las dotaciones de recursos para atender necesidades de apoyo educativo, en las comisiones de servicios del profesorado, en proyectos de innovación o de formación en centros, etc. Solamente en el caso de producirse incumplimientos o irregularidades habría que acudir a la Inspección para que se emitieran los informes correspondientes.

A mi juicio, el foco de las actuaciones de la inspección debería situarse, por una parte, en todos los aspectos relacionados con el cumplimiento de los deberes y el ejercicio de los derechos de los miembros de la comunidad educativa y, por otra, en liderar los procesos de evaluación del sistema, de los centros y de las personas.

Por otro lado, un compromiso serio de la Administración Educativa para potenciar realmente la autonomía de los centros y el necesario liderazgo de los equipos

directivos, mediante el cual se otorgara a las direcciones escolares la confianza y el reconocimiento que merecen, facilitaría la delegación en dichas direcciones de muchos mecanismos de control rutinario sobre actividades o proyectos desarrollados en el propio centro, tal como sucede en numerosos países del norte de Europa. Un sistema educativo que dispusiera de equipos directivos sólidos, empoderados y con atribuciones, liberaría a la Inspección de muchas de las actuales tareas rutinarias.

AVANCES: ¿Cómo cree que debería ser el acceso a la Inspección de Educación?, ¿por concurso oposición abierto?, ¿por acceso restringido para la cuota de directoras y directores, como permite la LOE o, más bien, un sistema de acceso como el que se dio entre 1983 y 1999, más equilibrado entre el modelo generalista y algunos perfiles de especialización, con un proceso inicial selectivo de formación de los Inspectores de entrada?

R: No es una cuestión fácil de responder. No cabe duda de que la validez de los procedimientos de acceso actuales para garantizar el desempeño exitoso de las personas recién ingresadas está en entredicho. En primer lugar, creo que es necesario mantener la vigencia del Cuerpo de inspectoras e inspectores de educación. No me parece buena idea la referencia a la “función inspectora” realizada interinamente por docentes, tal como se concibió en los años 80 del siglo pasado. En consecuencia, desde Función Pública habría que revisar los procedimientos de acceso, enfocándolos más que a las competencias profesionales de los y las aspirantes, a las competencias personales o transversales.

Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación permiten un acceso rápido y eficaz a los datos, a las normas, etc. Una buena base de datos compartida permite la visualización de los informes ya existentes en el servicio agrupados por temas o materias, por lo que hoy en día no es necesario un bagaje de conocimientos memorísticos previos. Esta carencia se puede sustituir con unas buenas competencias digitales para la gestión de la información. Un buen sistema de acceso debería medir tanto estas competencias como la capacidad

negociadora o mediadora, la capacidad de trabajo en equipo, la agilidad en la toma de decisiones, el compromiso con la calidad de la enseñanza, los conocimientos sobre evaluación, sobre asesoramiento, sobre la organización de los centros escolares y del sistema educativo, etc. Y, por supuesto, sería fundamental valorar el componente axiológico, elegir a personas que compartan los valores que deberían ser insignia del servicio de inspección educativa: un buen sistema de acceso debería elegir a las personas con mayor compromiso con la igualdad, con la democracia, con la inclusión, con la excelencia, etc. Un periodo de formación en derecho administrativo, en legislación educativa, etc., podría complementar la formación de base de las personas recién ingresadas en el servicio.

AVANCES: ¿Qué formación de entrada cree que sería necesaria para los inspectores noveles?

R: Antes de hablar de formación, considero fundamental una experiencia prolongada tanto en la función docente como en la función directiva. Creo que para desarrollar con éxito las funciones de Inspección es necesario contar con suficiente experiencia previa en ambos campos. En cuanto a la formación, creo que en todas las Comunidades Autónomas deberían programarse con cierta frecuencia másteres o postgrados en inspección y supervisión educativas. Aunque, como he dicho anteriormente, en función del sistema de acceso existente, esta formación podría impartirse por las propias inspecciones a las personas recién ingresadas, antes de que estas obtuviesen un estatus estable en el Cuerpo de Inspección.

La formación para impartir a las personas recién ingresadas tendría que tener, por una parte, un aspecto procedimental, para ayudar a conocer las herramientas y los procedimientos de los que se dota el servicio. En este sentido, sería de gran importancia que las personas recién ingresadas recibieran formación en sistemas de gestión, trabajo en equipos, diseño de indicadores, análisis de resultados, etc.

Por otra parte, sería necesario un componente técnico-profesional: el informe, como producto intelectual más relevante del trabajo de inspección, la reseña, la visita, etc. La Ley de Procedimiento Administrativo, como base jurídica elemental de las principales actuaciones de la Inspección: desde aspectos relacionados con los órganos colegiados, hasta los expedientes disciplinarios, el reglamento disciplinario de los funcionarios, o todas las cuestiones relativas a las relaciones entre la Administración y las partes interesadas, funcionariado o ciudadanía en general: los plazos, los recursos, las reclamaciones, etc.

Considero fundamental la formación en diferentes aspectos relacionados con la evaluación, tanto de personas como de organizaciones. Tipos de evaluación, la evaluación como elemento fundamental en los procesos de mejora, análisis de resultados, etc. Otro eje fundamental sería el relacionado con la convivencia, el acoso, la igualdad, etc.

AVANCES: En la Inspección de Educación (Hezkuntza Ikuskaritza) del País Vasco parece que se ha considerado de importancia el tema de la planificación. Como ya hemos introducido al principio de esta entrevista, en 2011 se publicó un interesante libro, del que usted es coautor, que tiene por nombre Guía para la elaboración del Plan Anual de centro y de la Memoria Anual. Trasladado a la Inspección de Educación, la guía propone un modelo de planificación exhaustiva basada en unos objetivos generales que tienen asociados, cada uno de ellos, distintas líneas básicas, y para cuyo cumplimiento había establecido un sistema de calidad que agrupaba a seis macroprocesos con sus consiguientes subprocesos, todos ellos debidamente codificados y controlados por indicadores de cumplimiento. Este sistema, ¿no puede resultar un poco gerencialista? ¿Qué virtudes aportó al desarrollo de la función inspectora, desde su experiencia, tanto como inspector, como desde el punto de vista de inspector general? ¿Qué grado de vigencia podemos decir que presenta ese modelo o guía?

R: No ignoro que un sistema de gestión basado en procesos y orientado a la mejora continua despierta recelos entre algunos profesionales del ámbito docente, tanto entre el profesorado como en la propia inspección de educación,

pero mi valoración de la experiencia desarrollada en este sentido por la Inspección de Educación del País Vasco no puede ser más positiva. En mi opinión, la posibilidad de organizar el funcionamiento en planes estratégicos de carácter trienal, con sus correspondientes actualizaciones cristalizadas en los planes anuales, es lo que permite pasar de una organización reactiva, en la que se trata siempre de responder a retos, encargos o necesidades externas al propio servicio, a una organización proactiva, que posibilite que el servicio, partiendo de una reflexión conjunta y sistemática de todos sus componentes, se enfoque a una organización dirigida al logro de los objetivos marcados por la propia organización. Una planificación basada en el análisis de los datos de resultados objetivos, así como de los indicadores de percepción de las diferentes partes interesadas (administración, centros, ciudadanía, personas del servicio de inspección) permite la revisión constante del sistema y la reformulación de los objetivos para una mejora continua del sistema.

Es cierto que existe el riesgo de caer en un cierto formalismo y que se puede llegar a confundir un sistema de gestión, como medio para conseguir los objetivos marcados por la organización, con ese sistema convertido en un fin en sí mismo. Para que esto no suceda es necesaria una formación compartida por todas las personas de la organización, que abarque, desde el conocimiento de diferentes sistemas de gestión con diversas orientaciones, hasta el conocimiento del sistema propio del que la organización ha decidido servirse. Si las personas involucradas en el sistema de gestión lo perciben como un incremento de la carga de trabajo y no como un elemento facilitador de los objetivos individuales y colectivos, es que algo se está haciendo mal y habrá que revisarlo todo desde el principio. Resulta imprescindible, por otro lado, dotarse de las herramientas informáticas que permitan almacenar y compartir el conocimiento de la organización, así como los productos realizados: informes, estudios, formaciones, etc.

Para que este modelo pueda experimentarse con éxito es imprescindible que la Administración educativa correspondiente dé al servicio de inspección una cierta dosis de autonomía. En la Comunidad autónoma del País Vasco los planes

trienales propuestos por el inspector o la inspectora general cristalizan en una Resolución de la viceconsejera de Educación.

AVANCES: En el plan anual de Inspección para el curso 2022/2023 se incluye un proceso denominado “plan de transmisiones”. Al parecer, trata de crear una transferencia de conocimiento entre aquellos inspectores que conocen una función, una tarea, o un proceso, y aquellos otros que se incorporan a esas funciones, tareas o procesos. ¿Qué resultado está dando la aplicación de este modelo? ¿Puede ser esa una de las ideas base para la formación de los inspectores?

R: Si no recuerdo mal, este “plan de transmisiones” se incluyó por primera vez en el Plan anual para el curso 2019-2020 ante la previsión de un notable número de jubilaciones a corto plazo. El plan era coherente con el modelo de gestión que practicábamos, ya que se trata de un sistema de gestión por procesos basado en un liderazgo distribuido, de manera que cada proceso (y subproceso en nuestro caso) está liderado por una persona responsable. Es inevitable que la persona responsable del proceso sea la que mayor conocimiento tiene del mismo, por lo que se trataba de evitar la pérdida de conocimiento cuando la persona sale del sistema.

Lo que hicimos fue duplicar el número de responsables de cada proceso en el que se fuese a dar una próxima jubilación. El nuevo responsable, o “responsable adjunto” si se quiere, tenía que hacer un ciclo completo con el “responsable senior” para que conociera todos los procedimientos asociados al proceso en cuestión. No puedo hablar sobre la eficiencia del método (teniendo en cuenta que la inversión en recursos es fuerte, ya que aumenta la carga de trabajo de la plantilla), porque me jubilé el mismo curso en que se implantó el sistema y carezco de datos posteriores, pero la eficacia es evidente, ya que la transmisión de conocimientos se dio de forma natural y fue muy bien valorada por el conjunto de la plantilla.

AVANCES: En la Inspección del País Vasco hay establecida una matriz de competencias de la función inspectora que, al menos, se aplicaba a los inspectores accidentales para su renovación. ¿Qué opina de la aplicación generalizada de esta matriz de competencias como pie de una individualización de la formación de los inspectores y, a la vez, como base de la formación colectiva?

R: Estoy totalmente de acuerdo con esta idea. Desde mi punto de vista la evaluación es un aspecto clave para la mejora de cualquier sistema. Una evaluación eficaz debe basarse en un enfoque formativo. Se trata de detectar cuáles son las carencias o áreas de mejora que tiene el sistema y/o las personas que lo integran. Este modelo de evaluación debe entenderse como un proceso continuo y no como una actividad puntual.

Considero que la matriz de competencias establecida es una base excelente para organizar los procesos de formación de la inspección. Esta matriz, como todos los procesos de nuestro sistema, debe someterse a ciclos sistemáticos de aprendizaje, revisión y mejora. En la Inspección de Educación del País Vasco tenemos una larga experiencia en este concepto de evaluación, ya que llevamos aplicándola a las direcciones escolares desde el curso 2009-2010. La evaluación es una toma de datos del estado en que se encuentra el sistema y debe servir fundamentalmente para diseñar los planes de mejora de las personas que lo componen.

Habrá que complementar los procesos de formación inicial con procesos de formación continua, algunos de los cuales deberán dirigirse a facilitar la adquisición o el desarrollo de competencias profesionales cuya carencia se haya detectado en determinadas personas o grupos de personas mediante los procesos de evaluación.

AVANCES: El desarrollo de las competencias en Educación de las distintas comunidades autónomas han configurado inspecciones de educación que, a pesar de la base común de la propia LOE, acaban desarrollando modelos

diferentes al dar, con frecuencia, soluciones distintas a problemas semejantes. ¿Podría ser otra línea de coordinación y encuentro de la inspección los trabajos conjuntos entre inspecciones vecinas, primero, y del conjunto del Estado después? Este sistema de **contactos formativos**, ¿no tendría que estar amparado, incluso "institucionalizado", por las Administraciones educativas y, por qué no, por el Ministerio de Educación y Formación Profesional?

R: Estoy totalmente de acuerdo con este planteamiento. De hecho, durante los últimos años en los que ocupé el cargo de Inspector General tuve la suerte de que la Viceconsejería de Formación Profesional del País Vasco organizara una serie de congresos anuales y el viceconsejero, Jorge Arévalo, me sugirió cursar la invitación a todas las personas responsables (directores o directoras de Inspección, Inspectores o Inspectoras Generales, etc.) de las Inspecciones de todas las Comunidades Autónomas. Fueron muchas las que accedieron a la invitación y eso nos permitió reunirnos durante las tardes del congreso y debatir numerosos temas de nuestro interés.

También habíamos sistematizado la coordinación con la Inspección de Navarra, con varios encuentros anuales para debatir sobre temas previamente consensuados y compartir formación e información al respecto. A estos encuentros se fueron uniendo en algunas ocasiones las inspecciones de Aragón y, finalmente, de la Rioja. Fue una experiencia muy enriquecedora y muy bien valorada por todos los participantes, no solo por la vigencia de los temas tratados y de la formación compartida, sino también por la posibilidad de establecer vínculos y relaciones entre inspectores e inspectoras que tenían los mismos intereses y se encontraban en localizaciones diferentes.

AVANCES: En relación con la **evaluación de la función directiva**. ¿Cuál cree que debe ser la finalidad de esta evaluación?, ¿simplemente la de mejora de la propia función, sin conllevar otras contraprestaciones retributivas, o la de promoción?

R: En el momento en que nos planteamos la evaluación de la función directiva (el equipo empezó a trabajar durante el curso 2007-2008) no había opciones para pensar en la implantación de otras contraprestaciones. Aún así, desde la Inspección de Educación se decidió dar un paso adelante creando un complejo proceso de evaluación-formación, asumiendo la idea de que mejorar las capacidades técnicas de los equipos directivos era una forma asequible de mejorar los centros escolares. Por otro lado, en nuestra Comunidad Autónoma se daba la circunstancia de que en aquella época solamente el 25% de los directores y de las directoras habían accedido al cargo de manera voluntaria y, por lo tanto, lo desempeñaban con una mínima estabilidad. El 75% restante habían sido nombrados por designación a partir de informes de inspección y los nombramientos eran para un año. Esta situación de inestabilidad en las direcciones impedía, a nuestro juicio, la planificación de proyectos de formación o innovación en los centros y, en consecuencia, no se daban las circunstancias para que se iniciaran procesos de mejora en el sistema.

Desde la concepción de que procesos de evaluación-formación iban a contribuir a la profesionalización de las direcciones, es decir de los y las líderes pedagógicos, y de que la planificación estratégica, que implica la formulación de objetivos medibles y evaluables a corto, medio y largo plazo, era un elemento fundamental que solamente podía asumirse desde la estabilidad, decidimos emprender un largo camino que nos hizo pasar a un 75% de direcciones estables, a que el proceso fuera elegido como un modelo de buenas prácticas por la Comisión Europea y, en suma, a la asunción por los centros escolares de la necesidad de planificar, medir, evaluar y corregir los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Dicho todo esto, estoy convencido de que es absolutamente necesario que la Administración Educativa se plantee seriamente un tratamiento profesional de las direcciones de los centros educativos. No sé si sería oportuno recuperar aquel viejo Cuerpo docente ya extinguido, asunto en torno al que se debería dar un debate en profundidad, pero sí estoy convencido de que la profesionalización del cargo es absolutamente necesaria y esto, naturalmente, requiere

contraprestaciones, ya sean retributivas, de promoción u otras modalidades, como los años sabáticos tras un determinado periodo en el cargo, etc.

Unir procesos de evaluación a esta profesionalización y a la obtención de las contraprestaciones que se acordasen parece algo completamente lógico, y yo estaría en principio de acuerdo con ello, pero, eso sí, desde mi punto de vista estos efectos del proceso de evaluación, deben considerarse siempre como secundarios a la hora de diseñarlo e implantarlo, porque el principal objetivo de este proceso debe ser siempre el de compartir con los centros el conocimiento de sus puntos fuertes y de sus áreas de mejora para tener datos que ayuden a contribuir en la mejora de sus resultados educativos (más allá de sus resultados escolares en determinadas competencias).

AVANCES: En relación con la función docente, es incuestionable que la **evaluación de la función docente** tendría sentido para orientar la mejora de su práctica, pero, generalmente, se utiliza para servir a determinados procesos que, a fin de cuentas, son administrativos y que luego no tienen una clara respuesta de mejora para el evaluado y su función. Dos cuestiones: Una ¿cree que los inspectores estamos preparados para dar orientaciones de mejora a los docentes que evaluamos?; dos, ¿se debería asociar la evaluación docente a criterios como la promoción, la carrera docente o las retribuciones, como es el caso de Francia?

R: Creo que, en general, los inspectores e inspectoras que conozco están preparados para dar orientaciones de mejora a los docentes, pero aún en el caso de que no lo estuvieran, esto no sería suficiente para abandonar un proceso de evaluación-formación.

Hay dos cuestiones a considerar para justificar mi afirmación: En primer lugar, si un servicio de inspección constata que sus componentes no están preparados para afrontar este tipo de tareas, ya tiene un tema importante para el desarrollo de sus próximos planes de formación interna. En segundo lugar, el hecho de que un proceso de evaluación liderado por la Inspección educativa ponga de

manifiesto las carencias o áreas de mejora de determinados docentes o centros educativos, no implica necesariamente que sean los inspectores o inspectoras quienes deban dar las orientaciones precisas a los docentes. Las Administraciones Educativas deberían contar, además de con el servicio de inspección, con un servicio de innovación educativa, formado por docentes con amplia formación y experiencia que, a partir de las necesidades detectadas en procesos de evaluación, pero también de otras fuentes (memorias de ciclo o departamento, reflexiones de los equipos docentes, resultados en las evaluaciones del alumnado externas e internas, etc.), intervinieran en los centros para formular las orientaciones adecuadas.

En mi opinión la Inspección de Educación debe liderar los procesos de evaluación docente, pero esto no quiere decir que sea la única organización implicada en el proceso. En evaluaciones eminentemente formativas pueden (y deberían) participar especialistas en currículo y docentes de otros centros. Un proceso de evaluación consistente debería tener fases de autoevaluación, de coevaluación y de evaluación externa. Hay muchos tipos de profesionales que deberían estar implicados en el proceso, con roles bien diferenciados.

El proyecto AURRERAKA (“Hacia adelante”) de evaluación de centros docentes, impulsado por la Inspección de Educación a partir de curso 2017-2018 puede servir como ejemplo para ilustrar a qué me estoy refiriendo. Este proyecto de evaluación de centros lo lidera la Inspección de Educación, pero en él participa un grupo de centros de Educación Primaria y de ESO que se ha adherido voluntariamente, técnicos de innovación y docentes de los Berritzeguneak (similares centros de formación del profesorado) y la asesoría externa de Euskalit (Agencia Vasca para el modelo de Gestión Avanzada).

En grupos mixtos de trabajo se ha diseñado una aplicación informática para la autoevaluación de centros, se han formado equipos de evaluadores integrados por inspectores e inspectoras de educación, técnicos de los Berritzeguneak y docentes de otros centros implicados en el proceso. Estos equipos han participado en sesiones de contraste para comparar los resultados de las

autoevaluaciones realizadas por los centros con la percepción que han tenido los propios equipos en visitas realizadas a los centros voluntariamente evaluados. Finalmente, una vez realizados los ajustes oportunos a partir de las áreas de mejora sugeridas por los equipos de contraste, la Agencia Euskalit ha realizado las evaluaciones externas (con equipos evaluadores de la misma tipología) y ha terminado dando premios a la Gestión Avanzada a aquellos centros que han cumplido con las especificaciones de los estándares previamente consensuados por ellos mismos. Entiendo que este es el camino de una evaluación legitimada y eficaz, orientada a la mejora del sistema educativo. ¿Debe un sistema de evaluación docente asociarse a criterios de promoción, de retribución o de carrera docente? Ya he respondido a esto al hablar de la evaluación de las direcciones. Podría darse el caso, si una Administración valiente lo diseñara y lo acordara con las partes interesadas. No es sencillo y sería necesario impartir mucha formación a los docentes para que el proceso se comprendiera, dejando aparte las desconfianzas y los temores que tan bien conocemos. En cualquier caso, como he dicho antes, este debería ser un aspecto secundario y creo que podría ser asimilado con mayor facilidad si fuera un proceso que sucediera a una primera fase de evaluación puramente formativa. Una vez que una evaluación de este tipo obtuviera la legitimación de los y las docentes sería, sin duda más fácil, que se aceptasen sin recelos ese otro tipo de consecuencias derivadas de la evaluación: carrera docente, promociones, retribuciones, etc.

AVANCES: La Formación Profesional es un punto fuerte de la Educación en el País Vasco, reconocido en el ámbito nacional e internacional. Como ya has mencionado antes, desde Inspección colaboráis con TKNIKA en distintos aspectos**,** especialmente en lo que tiene que ver con el tema de la gestión por procesos que se vienen desarrollando en la Inspección vasca. Además de esto, ¿en qué aspectos debe (y puede) trabajar una inspección en un ámbito tan tecnificado y especializado como la Formación Profesional?

R: La Inspección de Educación puede y debe trabajar en la Formación Profesional en los mismos aspectos que en el resto de los niveles educativos.

Es cierto que en el País Vasco los centros de FP cuentan con la ventaja de tener a su disposición un centro de innovación como TKNIKA que colabora con los centros en aspectos como la innovación tecnológica y los sistemas inteligentes, la gestión de la complejidad, los aprendizajes y el alto rendimiento o la innovación aplicada en entornos estratégicos, por citar algunas de las áreas a las que se dedican. Obviamente la Inspección de Educación no es necesaria para la orientación en estos aspectos, pero, sin embargo, tiene un gran trabajo por delante para compartir con los centros reflexiones acerca de la evaluación por competencias, para hacer un seguimiento de los programas de formación dual y verificar que entre el centro y la empresa se abarcan todos los resultados de aprendizaje contenidos en los diseños curriculares case de los diferentes ciclos formativos, para tratar todos los temas relacionados con el cumplimiento de la normativa vigente en materia de titulaciones, de convalidaciones, de convivencia, etc.

No se puede negar que en ocasiones la Inspección de Educación se encontrará en situaciones paradójicas, ya que la Inspección tiene como misión fundamental velar por el cumplimiento de la normativa vigente y el terreno de la innovación siempre implica ir un paso más allá. Cooperar para encontrar el equilibrio en esa tensión entre lo que indica la norma (que es parte del pasado) y lo que pide la innovación (que apunta al futuro) es una tarea que representa un desafío profesional de enorme interés.

AVANCES: Encontramos en el libro *Las cifras de la educación en España. Curso 2019-2020 (Edición 2022)*[7] que el gasto público por alumno de centros públicos no universitarios en el País vasco fue en el año 2019 de 9.868 euros, mientras que en el resto de las comunidades es sensiblemente más bajo, por debajo de 6.000 euros en cinco de ellas. ¿No cree que esta importante diferencia de gasto educativo, mantenida a lo largo de los años, genera un importante déficit de **equidad** en el conjunto del sistema educativo español? ¿No explicaría esta

[7] Ministerio de Educación y Formación Profesional de España. (2020). *Las cifras de la educación en España: estadísticas e indicadores*. Disponible en https://sede.educacion.gob.es/

mejor financiación determinados éxitos del modelo educativo vasco que quizás se atribuyan a otras causas?

R: El Reino de España, desde la Constitución de 1978, es un estado conformado por 17 comunidades y 2 ciudades autónomas. Por diferentes razones históricas o políticas, algunas de esas Comunidades Autónomas tienen establecidos en sus Estatutos de Autonomía la transferencia total en materia educativa. A partir de esos hechos, no sé si es correcto comparar la asignación presupuestaria a educación realizada por diferentes comunidades en términos de equidad. Sin entrar en un tema de capital importancia, como es la existencia de una lengua cooficial en una situación diglósica y de los recursos que se emplean para darle una salida, estas comparaciones en términos absolutos me parecen siempre peligrosas. No puede ser igual el gasto en educación de una comunidad que tiene grandes núcleos urbanos que el de una comunidad en la que abunden las escuelas unitarias o incompletas, ni el de una comunidad que tiene un 80% de centros públicos con otra que tenga el 50%, por citar algunos ejemplos. Un estudio sobre la equidad, en mi opinión, requeriría un análisis más detallado, más allá del gasto público por alumno.

Pero de la misma forma que digo esto, también digo que son necesarios muchos más datos para explicar determinados éxitos de un modelo educativo, como puede ser el vasco. En los últimos años de mi desempeño profesional nos encontramos con datos paradójicos: había numerosos indicadores del sistema, como el bajo abandono temprano, el alto número de titulaciones en educación superior, etc., que hacían pensar en un éxito del modelo educativo vasco, aunque no todos los indicadores apunten en la misma dirección. Este es un tema apasionante en el que el INEE, en colaboración con otros institutos de evaluación autonómicos, como el ISEI-IVEI del País Vasco, por ejemplo, tendrían mucho que decir. Una colaboración de todas las Administraciones Educativas del Estado en este terreno daría sin duda datos de gran interés para la mejora del sistema educativo en su conjunto.

AVANCES: Como usted bien sabe, este número 38 de la revista “Avances en Supervisión Educativa” se dedica a "Las Enseñanzas Artísticas en el espacio europeo de la Educación Superior". ¿Qué puede aportar la Inspección de educación respecto a la organización y funcionamiento de la variada tipología de centros que imparten esas enseñanzas?

R: Como he indicado antes, uno de los principales problemas que nos encontramos es la falta de desarrollo normativo en este nivel educativo. Pero esta “debilidad” puede convertirse en una “oportunidad”, ya que la Inspección de Educación tiene sobrados conocimientos y experiencia en cuestiones normativas y podría colaborar con el Servicio de Ordenación Académica, o el que corresponda, para realizar un trabajo conjunto que resolviera esta carencia.

Por otro lado, antes me he referido a la intervención de la Inspección en la Formación Profesional. Como sabemos, los ciclos formativos de Formación Profesional son también estudios superiores y el trabajo de Inspección podría ser semejante en ambos terrenos.

La evaluación de docentes, de equipos directivos o de centros, el análisis de los resultados académicos del alumnado, la mediación en posibles conflictos de convivencia, el control de titulaciones, entre otros aspectos, podrían constituir la aportación de la inspección a este nivel educativo.

AVANCES: Para terminar, como sabemos que le gusta la poesía, el relato y la novela, sería estupendo que nos despidiera con unos versos o un poema (suyos, dese luego).

R: Sí, son aficiones que he mantenido a lo largo de toda la vida, aunque durante los últimos años, el trabajo me ha absorbido mucho y no he podido cultivarlas como me hubiera gustado.

Pongo aquí un pequeño poema para despedirme de vosotros, con mi agradecimiento por la oportunidad que me habéis dado de recordar otros temas que también viví con pasión. Un abrazo.

AUSENCIA

El universo se agota en los bordes
de una hoja en blanco y ya nada irrumpe
en la oscuridad que la circunda.

La miro tensamente y advierto
que ella, apagada y silenciosa, me mira también.
La zozobra que siento no es por temor a lo que está por venir,
es el saber que nada vendrá ya lo que me inquieta.

¿Qué fuiste?
Invisible en presencia, imborrable en ausencia.
Tras tu partida nada queda por decir.

AVANCES: Un poema precioso. Muchas gracias.

___

Relación de obras colectivas en las que ha participado José Ángel Ayúcar como coautor:

VV.AA. (2010). *La Planificación en el marco escolar*. Gobierno Vasco. https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_lider_dir_escolares/es_def/adjuntos/200007c_Pub_EJ_Planificacion_%20c.pdf

VV.AA. (2012). *Guía para la elaboración del Plan Anual de Centro y de la Memoria anual.* Gobierno Vasco. https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_lider_dir_escolares/es_def/adjuntos/200008c_Pub_EJ_pac_memoria_c.pdf

VV.AA. (2012). *Guía para la elaboración del Proyecto de Dirección.* Gobierno Vasco https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_lider_dir_escolares/es_def/adjuntos/200011c_Pub_EJ_proyecto_direccion_c.pdf

VV.AA. (2013). *Guía para la elaboración del Proyecto Educativo de Centro. Gobierno Vasco* https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_lider_dir_escolares/es_def/adjuntos/200013c_Pub_EJ_guia_pec_c.pdf

VV.AA. (2016) *Guía para la elaboración del Proyecto Lingüístico de Centro.* Gobierno Vasco. https://www.berrigasteiz.com/monografikoak/hizkuntza_proiektua/5002016001c_Pub_EJ_gida_hizpro_c.pdf

VV.AA. (2020). *Marco para la Gestión del Conocimiento (2020).* Euskalit. https://www.euskalit.net/buscador/marcos/Marco%20Gestion%20Conocimiento%20maquetado%203.pdf