

Género e inspección de educación. Estudio sobre el caso de Aragón

/

Gender and educational inspectorate. A study on the case of Aragon

Alejandro Lozano García

Inspector de Educación. Zaragoza

DOI:

<https://doi.org/10.23824/ase.v0i39.790>

Resumen

En un primer bloque se revisa el estado de la cuestión en temas de género e Inspección de Educación y de políticas de igualdad de género en el contexto de la Comunidad Autónoma de Aragón, y se describe el enfoque metodológico pragmático desde el que se aborda el estudio, en un segundo bloque, de los datos evolutivos desde 2009/2010 hasta el año 2023 sobre la presencia de la mujer en este tipo de puestos, no solo en cuanto a número, sino en cuanto al acceso y a la asignación de puestos de responsabilidad. Un tercer bloque analiza las respuestas dadas por inspectoras e inspectores a un cuestionario que pretende indagar las limitaciones y facilidades familiares, personales, motivacionales o profesionales que encuentra la mujer en el acceso y en la permanencia en la profesión inspectora. La conclusión general es que se está produciendo una evolución positiva en cuanto la incorporación de la mujer a la Inspección de Educación, si bien quedan aspectos más o menos tácitos que indican que la plena igualdad puede no estar todavía conseguida.

Palabras Clave: género; inspección de educación; igualdad de género; metodología pragmática; Aragón.

Abstract:

The first section reviews the state of the art on gender and educational inspectorate and gender equality policies in the context of the Autonomous Community of Aragon, and describes the pragmatic methodological approach used to study, in a second section, the evolutionary data from 2009/2010 to 2023 on the presence of women in this type of positions, not only in terms of numbers, but also in terms of access to and distribution of positions of responsibility. A third section analyses the answers given by female and male inspectors to a questionnaire that seeks to investigate the family, personal, motivational or professional constraints and facilities that women encounter in accessing and remaining in the inspection profession. The general conclusion is that a positive evolution is taking place in terms of the incorporation of women in the Education Inspectorate, although there are still more or less tacit aspects that indicate that full equality may not yet have been achieved.

Key words: gender; educational inspectorate; gender equality; pragmatic research methodology; Aragón.

Contenido

1. Estado de la cuestión y planteamiento del estudio.....	6
1.1. Introducción.....	6
El contexto en el que nos movemos: Políticas de igualdad y función pública como entorno seguro para la no discriminación por género.....	8
Uno de los sectores feminizados de la función pública: la enseñanza.....	11
La inspección de educación: entre la cultura docente y la cultura de la administración.....	12
¿Qué queremos hacer?.....	17
1.2. El enfoque metodológico del estudio sobre género e inspección de educación.....	18
Las bases epistemológicas y éticas del estudio.....	18
La estructura del estudio y sus metodologías.....	21
2. La constatación de lo evidente: avances en la presencia de la mujer en la inspección de educación.....	24
2.1. Nuestro contexto.....	24
Las fuentes de los datos.....	25
Los datos de una evolución positiva.....	26
Acceso a inspección de educación y situaciones administrativas.....	36
Ocupación de cargos de responsabilidad.....	40
2.2. ¿Qué preguntas nos plantean los datos?.....	49
3. Dificultades, facilidades y experiencia: lo que aportan las respuestas al cuestionario.....	51
3.1. El cuestionario.....	51
3.2. Población y muestra: su caracterización.....	52
Población y muestra a la que se aplica.....	52
Situaciones administrativas y edades de acceso a inspección de educación.....	54
Contextos de familia de las inspectoras/es que componen la muestra.....	56
3.3. Elementos de las historias profesionales: formación y experiencia.....	64
Sobre la formación.....	64
Sobre las experiencias previas en el ámbito de lo educativo.....	69
Las trayectorias profesionales dentro de la inspección de educación.....	73
Puestos de responsabilidad de las mujeres en inspección.....	74

3.4. Motivaciones para el acceso a la inspección de educación	76
Las motivaciones a partir de categorías cerradas	76
Las motivaciones a partir de las manifestaciones abiertas.....	79
3.5. Dificultades y facilidades encontradas por las inspectoras e inspectores en su acceso y permanencia en la inspección de educación.....	85
Acerca de las dificultades.....	85
Acerca de las facilidades	90
4. Desde dentro. Valoración de las experiencias en la inspección de educación.....	95
4.1 Expectativas de las inspectoras e inspectores de la muestra	95
4.2. La experiencia personal en el desarrollo de la función inspectora	97
Lo que se percibe como barreras	98
Lo que se percibe como facilidades	107
Las valoraciones de la experiencia en inspección de educación.....	113
5. Discusión y conclusiones.	122
5.1. La interpretación de los datos objetivos. Presencia de la mujer en la inspección de educación	122
5.2. Interpretación de los datos del cuestionario: sobre el acceso a la inspección de educación ..	125
Motivaciones para acceder a la inspección de educación.....	125
El acceso a puestos de inspección.....	126
Historias profesionales anteriores: formación y experiencia.....	128
Percepción de obstáculos y facilidades para acceder a la inspección de educación.	129
Trayectorias profesionales dentro de la inspección.....	130
5.3. Desde dentro. Las experiencias en la inspección de educación	132
Expectativas de continuidad y progreso	132
Las limitaciones percibidas en el ejercicio de la función inspectora	133
Lo que facilita el trabajo.....	134
La valoración de la experiencia en la inspección de educación	135
5.4. A modo de conclusión y sugerencias	137
Concluyendo, a pesar de nuestras limitaciones	137
Por si queremos seguir indagando: líneas de trabajo.....	139
Referencias bibliográficas	141
Referencias normativas.....	151

Normas generales sobre igualdad de género.....	151
Normativa sobre inspección de educación.	151
Procedimientos selectivos de inspección de educación en Aragón.....	152
Anexo I: Estructura del cuestionario.....	156
Anexo II. Listado de tablas y gráficos.....	158
Tablas.....	158
Gráficos.....	159

“... en mi corazón, creo que las mujeres cambiarán la naturaleza del poder en lugar de que el poder cambie la naturaleza de las mujeres”.
Bella Savitsky Abzug (1920 - 1998)

1. Estado de la cuestión y planteamiento del estudio

1.1. Introducción

En el ámbito de la literatura pedagógica la Inspección de Educación ha sido tratada, en general, desde el punto de vista de la estructura de la propia profesión y de sus contenidos, es decir, desde una aproximación prioritariamente técnica. Por dar algunos ejemplos baste citar los trabajos más conocidos de Soler Fierrez sobre la definición de lo que es el trabajo de inspección y sus técnicas (2013, 2015) o, más reciente, la monumental obra de Montero Alcaide (2021 a y b), que recoge la historia de la institución, acometiendo un recorrido completo desde las iniciales actuaciones de inspección hasta la actual configuración de las mismas, con una pormenorizada y completa aportación de todos los aspectos que significativamente se han sucedido en el tiempo. Otras líneas se han centrado, a modo de manual universitario, en la descripción de los modelos de inspección en general (Lucendo y Vázquez, 2020), o en su organización en alguna Comunidad Autónoma (Álvarez Tesorero, 2016). Otros trabajos se centran en el análisis de algunos de los aspectos que se consideran nucleares en el trabajo inspector, como pueda ser el ámbito jurídico-administrativo (Galicia Mangas, 2016), los ámbitos más pedagógicos (Madonar, 2006; Miranda, 2011), los aspectos deontológicos y éticos (Torres Vizcaya, 2021) o, simplemente, han intentado desde la narrativa personal describir la naturaleza del trabajo de inspección (Romero Ureña, 2019).

No pretendo hacer aquí una relación exhaustiva de las líneas de publicación sobre inspección de educación. Nos remitimos a la síntesis que hace Montero Alcaide (2021a, pp. 13-15), o al estudio bibliométrico de Moreno (2019), que dice que los descriptores o “...palabras clave que se usan con más frecuencia son ‘Inspección’, ‘Educación’, ‘Evaluación’, ‘Formación’, ‘Competencias’ y ‘Supervisión’, mientras que las palabras más utilizadas en el desarrollo de los textos son ‘Educación’, ‘Inspección’, ‘Educativa’, ‘Formación’, ‘Centros’, ‘Evaluación’, ‘Supervisión’, ‘Revista’, ‘Desarrollo’, ‘Inspectores’ y ‘Sistema’. Esto muestra que las investigaciones se centran en la propia Inspección Educativa, y en temáticas como pueden ser la supervisión educativa, la

formación propia de la inspección educativa y los procedimientos de evaluación utilizados por estos profesionales en el ejercicio de sus funciones” (p. 37).

Sin embargo, es más difícil encontrar trabajos que hablen de la interioridad de la propia institución, más desde el punto de vista de la sociología de la Administración pública que de sus técnicas, que descubran las micropolíticas que se producen en el seno de la propia organización, o cómo se desarrollan aspectos relacionales o de poder. De este tipo de aproximaciones es necesario citar la tesis de Noelia Pérez Varela (2017), que trata el tema de inspección de educación desde una perspectiva de género a partir de un enfoque centrado en las historias de vida de varias inspectoras e inspectores. También se encuentran otros ejemplos en la literatura extranjera: por citar algunos ejemplos de inspecciones vecinas, como la francesa, baste mencionar a Albanel (2012), que toca aspectos relativos a “*les dessous*” de los concursos de acceso a la Inspección de Educación (IA-IPR) en su país, o lo que hay detrás del trabajo “estructurado pero poco formalizado” de la evaluación docente (2012, 2016); o a Combaz (2018), que aborda cuestiones de género e inspección.

Entrar en la micropolítica de cada organización de la inspección de educación al nivel que sea (autonómico, provincial, equipos) es una tarea que sería conveniente abordar bajo el prisma de la sociología de las organizaciones. Habría que indagar, por ejemplo, sobre las dinámicas internas que se generan en relación con las representaciones de poder asociadas a la función, o en cómo se gestiona el equilibrio entre la lealtad administrativa, la neutralidad ante los “beneficiarios” de la función (la comunidad educativa) y la independencia de criterio como cuerpo o como inspectores/as individuales. Aunque el interés de estos temas es indiscutible porque tienen repercusión sobre los efectos y eficacia del ejercicio de la propia función, los dejamos para mejor ocasión, ya que requieren metodologías de investigación participativa que no siempre son factibles. En este trabajo, y dado que tradicionalmente esta función inspectora ha sido, en general, más masculina que femenina, nos parece pertinente indagar en el tema de género e inspección, lo cual pretendemos hacer utilizando una metodología más accesible como es el análisis estadístico de la evolución de la presencia de la mujer en un determinado periodo de tiempo, acompañada de la explotación de datos de un cuestionario pasado a inspectoras e inspectores de

Aragón¹. El periodo que vamos a estudiar es el comprendido entre el curso 2009-2010 y el curso 2022/2023, ambos incluidos. El cuestionario fue elaborado en septiembre de 2022 y aplicado durante los meses de octubre y noviembre de ese mismo año.

El contexto en el que nos movemos: Políticas de igualdad y función pública como entorno seguro para la no discriminación por género.

Centrándonos en el contexto del Estado español, la Ley Orgánica 3/2007, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, es la manifestación del compromiso para el desarrollo del principio básico de no discriminación por sexo que emana de la Constitución Española de 1978. Se incorporan en esta Ley Orgánica medidas en los ámbitos de la vida política, jurídica y social encaminadas a la eliminación de la discriminación contra las mujeres². Dedicamos todo un Título V a las medidas que desarrollen el principio de igualdad en el empleo público a través del establecimiento de criterios generales de actuación en las administraciones públicas, de la prescripción de presencia equilibrada de la mujer no solo en la Administración, sino incluso en sus órganos directivos, de la adopción de medidas de igualdad en el empleo en cuanto su acceso, condiciones, formación, derechos laborales, así como otras medidas para la prevención del acoso sexual o por razón de sexo.

Por su parte, el Estatuto Básico del Empleado Público (EBEP³ en lo sucesivo) tiene por objeto establecer las bases del régimen estatutario de los funcionarios públicos, teniendo como fundamento, entre otros, la igualdad, mérito y capacidad en el acceso y en la promoción profesional, la objetividad, profesionalidad e imparcialidad en el servicio, así como la igualdad entre hombres y mujeres (ver artículo 1 del EBEP).

¹ También pretendemos ser modestos en el alcance de la investigación limitándola a la Comunidad Autónoma de Aragón, pero conscientes que sería interesante extender el análisis a todo el territorio nacional.

² Ley Orgánica 3/2007, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. «BOE» núm. 71, de 23 de marzo de 2007 (actualización del 7/09/22, en <https://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-6115-consolidado.pdf>).

³ Real Decreto Legislativo 5/2015, de 30 de octubre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley del Estatuto Básico del Empleado Público, BOE núm. 261, de 31/10/2015 (actualización de 7/09/22, en <https://www.boe.es/eli/es/rdlg/2015/10/30/5/con>).

Al amparo de la Ley Orgánica 3/2007 el Gobierno de Aragón promulga la Ley 7/2018, de 28 de junio, de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres en Aragón⁴. En su Capítulo II, la Sección 1ª, subsección 2ª, está dedicada a la igualdad laboral en la función pública, legislando sobre el empleo en el sector público, los planes de igualdad en la Administración pública y sobre la protección frente al acoso sexual y al acoso por razón de género.

Consecuentemente con todo lo anterior, el II Plan estratégico para la igualdad entre hombres y mujeres en Aragón para el periodo 2021-2024⁵ tiene como uno de sus ejes de actuación la promoción de la igualdad en el sistema educativo, en la cultura y en la ciencia y la sociedad del conocimiento. Propone un total de 20 medidas aplicables al sistema educativo, entre las que queremos destacar la número 10, relativa al impulso de la participación de la mujer en la coordinación y dirección de los centros educativos.

Estas tres referencias deberían servirnos para ver que en el ámbito de la Administración y de la educación pública se da por garantizada la igualdad de acceso, promoción, retribuciones y condiciones laborales. Es decir, desde una perspectiva teórica, la inspección de educación, como parte del sector público, sería un entorno en el que la normativa mencionada impide la discriminación efectiva de las mujeres. Tan es así, que la regulación específica de la inspección en Aragón, el Decreto 32/2018⁶, curiosamente, parece no considerar necesaria la mención explícita a las cuestiones de género, salvo en el caso del uso del masculino genérico en el texto para referirse a hombres y mujeres (Disposición adicional única). No obstante, sí indica el sometimiento al EBEP y a las leyes que regulan la Administración y la Función Pública en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Aragón, así como a los principios de objetividad, integridad, neutralidad, responsabilidad, imparcialidad, confidencialidad, dedicación al servicio público, transparencia, ejemplaridad, accesibilidad, eficacia, honradez y respeto a la igualdad entre mujeres y hombres (artículo 6). Tampoco se

⁴ Ley 7/2018, de 28 de junio, de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres en Aragón. <http://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=1030177444141>

⁵ Publicado por Orden HAP/1353/2020, de 28 de diciembre, BOA de 30/12/2020, disponible en <http://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=1142981382727&type=pdf>.

⁶ Decreto 32/2018, de 20 de febrero, del Gobierno de Aragón, por el que se regula la Inspección de Educación de la Comunidad Autónoma de Aragón. <http://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=1007264900202>.

encuentran alusiones en las condiciones de acceso, tal y como se puede comprobar en las respectivas convocatorias de los procedimientos de ingreso en la inspección de educación que, no obstante, siempre establecen la aplicabilidad de la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, y de la Ley 7/2018, de 28 de junio, de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres de Aragón. En el caso de la Orden que regula la provisión temporal de puestos de inspección⁷, tampoco se hace ninguna referencia a cuestión de género excepto la consideración del masculino genérico en el texto para referirse a mujeres y hombres.

A primera vista, un contexto esencialmente reglado, la Función Pública -y, dentro de esta, la inspección de educación-, se muestra como el más propicio para el desarrollo de la carrera de las mujeres (Marry et al., 2015, p. 49), aunque, en contra de la creencia popular fundamentada en la objetividad de la regulación, la Administración pública no es un paraíso de la igualdad de género que destaque sobre el sector privado en este aspecto, o, al menos, esto sostienen los estudios de Cacouault y Combaz (2007) Alfama y Alonso (2015), Gómez González (2017) O Carrancio Baños (2018). Las declaraciones de políticas educativas y los protocolos de actuación en la función pública, y en particular en el dominio de la enseñanza, ponen el énfasis bienintencionado en la igualdad, la diversidad y la inclusión (baste como ejemplo los planes estratégicos de igualdad entre mujeres y hombres en Aragón citados más arriba). Sin embargo, la consideración de elementos menos explícitos, como puede ser la predisposición para admitir como correctas determinadas formas de lenguaje estándar y negar otras vinculadas con clase social (y, por qué no, con género), pueden constituir una discriminación implícita en un ámbito estructurado, tal y como muestran Cushing y Snell (2022).

Efectivamente, la retórica del “estado ejemplar” impulsa políticas igualitarias pero, tal y como advierten Marry et al. (2015), las organizaciones (incluso las públicas) desarrollan una cierta capacidad para adaptarse a las presiones impuestas por esas

⁷ Orden ECD/1334/2018, de 31 de julio, por la que se desarrolla el procedimiento de provisión temporal de puestos de trabajo del Cuerpo de Inspectores de Educación por funcionariado docente no universitario de la Comunidad Autónoma de Aragón. <http://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=1035258263737>

políticas, manteniendo de esta manera alguna forma de desigualdad más o menos tácita. Por otra parte, estas políticas suelen generar una tendencia al beneficio del grupo de mujeres que poseen altas cualificaciones o que tienen unos perfiles cercanos a los de los hombres, de manera que solo desestabilizan marginalmente los modelos igualitarios de carrera. Es decir, de una forma más o menos intencionada, algunas organizaciones desarrollan así políticas de feminización *por arriba* de su organigrama con el fin de restaurar la imagen de una institución criticada (Marry et al., 2015, p. 50).

Uno de los sectores feminizados de la función pública: la enseñanza.

Los datos son incuestionables. Si tomamos como referencia las cifras ofrecidas por el Instituto de las Mujeres⁸ para el curso 2020-2021, algo más del 72% del profesorado de las enseñanzas de régimen general son mujeres, porcentaje que oscila entre casi un 60% en los antiguos programas específicos de formación profesional inicial⁹ y más del 97% en Educación infantil. En Aragón los porcentajes son semejantes: para el conjunto de las enseñanzas de régimen general, prácticamente un 72%, llegando a más del 96% en la etapa de infantil¹⁰.

No es nuestro propósito hacer una exégesis de la historia de la feminización de la enseñanza ni analizar las consideraciones que otros ya han apuntado sobre este fenómeno, relacionándolo con la clase social (Varela y Ortega 1984; Fernández Enguita, 2001), o con la promoción femenina desde el punto de vista de la incorporación de la mujer al mundo del trabajo como una “proyección pública de una función doméstica tradicionalmente femenina” (Fernández Enguita, 2001, p. 10), especialmente en el ámbito de la educación infantil y primaria. De acuerdo con San Román (2011a, 2011b), la feminización de la enseñanza no es un proceso natural o vocacional basado en las condiciones femeninas para profesiones relacionadas con

⁸ Ver Mujeres en cifras, Mujeres, Profesorado según nivel educativo, <https://www.inmujeres.gob.es/MujerCifras/Educacion/Profesorado.htm>, datos recuperados el 30 de septiembre de 2022, referidas al curso 2021. Las cifras que se ofrecen son las mismas que el MEFP (2022) publica en su Sistema Estatal de Indicadores 2022, indicador E9.2, profesorado por sexo y edad (ver en <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:afaf513f-0cec-4e99-a05a-e2b222d0493f/seie-2022.pdf>).

⁹ Sustituidos actualmente por los Ciclos formativos de grado básico recogidos en el artículo 30 de la LOE.

¹⁰ Fuente: IAEST: Distribución del profesorado de Enseñanzas de Régimen General por sexo según nivel de enseñanza. Datos recuperados el 30 de septiembre de 2022 de <https://servicios3.aragon.es/iaeaxi/tabla.do?path=/03/01/05/&file=030105A06.px&type=pcaxis&L=0>

el cuidado de los otros, es decir, una vocación hacia las profesiones que Etzioni (1969) calificaba como “semi profesiones” (enseñanza, salud, trabajo social); más bien, sostiene la autora, este fenómeno está relacionado con los distintos componentes económicos, culturales, sociales e, incluso, de política educativa que se han venido dando en las sociedades del último tercio del siglo XX.

No obstante, es necesario reconocer que este fenómeno puede tener ciertas consecuencias en el tema de la igualdad: aunque sí supuso un acceso de la mujer a la esfera de lo público, esta feminización ha podido enmascarar una tendencia de los hombres (y, en menor medida, de las propias mujeres, a pesar de sus actitudes más comunitarias) a devaluar las carreras en las profesiones relacionadas con el cuidado de la salud, la educación temprana y los trabajos domésticos, por contraposición a otras carreras más técnicas, más científicas o económicas, más determinadas y competitivas. Esta devaluación, que se puede dar tanto en el terreno personal como social, tiene que ver, por ejemplo, con las mayores expectativas salariales que individualmente atribuyen hombres y mujeres a las carreras STEM¹¹ (Block, Croft y Schmader, 2019, 71-72). Por este motivo, siguiendo a Verástegui (2019) sería necesario estudiar el proceso de feminización para obtener una explicación del fenómeno desde una perspectiva de género, con el fin de obtener datos que permitan comprender las implicaciones que tiene en la profesión docente en la actualidad. Este estudio debería hacerse desde una triple perspectiva: científica (con metodologías comparativas, y no solo con técnicas cualitativas sino también cuantitativas); profesional (desde el punto de vista de la orientación al alumnado sobre determinadas profesiones, o desde el punto de vista de la compatibilidad entre vidas profesionales y personales); y político (la realidad y efectividad de las políticas de igualdad de género).

La inspección de educación: entre la cultura docente y la cultura de la administración.

¿Qué ocurre con la inspección de educación? A principios del presente siglo, “en el conjunto de las Comunidades Autónomas para el año 2001, se puede hablar de un 25,14 % de inspectoras frente a un 74,86% de inspectores, cifras que indican que, en

¹¹ Acrónimo de “Science, Technology, Engineering, Mathematics”.

esa fecha, no ha habido aumento en la incorporación de mujeres a este puesto, ya que los porcentajes son similares a los del año 1987, en el que había un 27% de mujeres inspectoras” (CIDE/Instituto de la Mujer, 2004, p. 53). Por el contrario, la incorporación de la mujer a las enseñanzas de régimen general había crecido porcentualmente hasta llegar al 64,70% en 2001, según el Instituto de las Mujeres¹². Dado el fenómeno de la feminización de la enseñanza en nuestro país, y dado que el vivero de la inspección de educación son las distintas enseñanzas (mayoritariamente las de régimen general), cabría suponer que este ámbito estaría dentro del mismo proceso de feminización. Pero no, no ha seguido la misma evolución, como parece que indican las cifras expuestas.

La presencia femenina en cargos de responsabilidad sí ha venido siendo tratada ampliamente en la literatura pedagógica. Una de las preguntas recurrente es la misma cuestión que nos planteamos respecto a la inspección, es decir, ¿por qué son menos las mujeres en las direcciones escolares o por qué, si se incorporan a labores directivas, lo hacen más en un segundo plano? Las explicaciones que la literatura pedagógica da pueden verse, *grosso modo*, desde distintos puntos de vista:

- La propia naturaleza de las organizaciones en general y de la organización escolar en particular, generalmente presididas por una concepción androcéntrica de la organización, con fuertes referentes de carácter gerencial y burocrático (incluso legalista) de la administración escolar, con una concepción de la autoridad/liderazgo individualista y jerárquica, centrada en el rendimiento y en la eficacia sin entrar tanto en la dimensión moral del hecho educativo (Santos Guerra, 2000, 2019; Carrasco, 2004; Díez, Terrón, Centeno y Valle, 2002; Díez, Terrón y Anguita, 2009).
- Una cultura, en relación con el género, plagada de estereotipos que llevan a las mujeres al terreno de lo “blando, de lo comunitario” y a los hombres al terreno de lo más asertivo y determinante (Vinkenburg y otros, 2011), poniendo a aquéllas en desventaja porque, en general, las organizaciones promocionan una cultura que prefiere los patrones de conducta masculinos a los patrones

¹² Mujeres en cifras, Mujeres, Profesorado según nivel educativo, datos recuperados en <https://www.inmujeres.gob.es/MujerCifras/Educacion/Profesorado.htm> el 30 de septiembre de 2022.

estereotípicos de conducta femenina (Díez, Terrón, Valle y Centeno, 2002; Díez, Terrón y Anguita, 2009; Díaz, 2018, p. 28). Otros elementos culturales pueden ser las propias redes y rituales “masculinizados” dentro de las organizaciones, la invisibilidad de la discriminación y la inconsciencia de que esta se produzca (Díez, Terrón, Centeno y Valle, 2002; Díez, Terrón y Anguita, 2006; Cáceres y otros, 2012; Carrasco, 2004) o, simplemente, la convicción de que actualmente ya no existe desigualdad (Díez, Terrón, Valle y Centeno, 2002, p. 506), de que la simple paridad es garantía de igualdad real, sobre todo en las campos en los que la presencia de la mujer es mayoritaria. La diversidad (*mixité*), es decir, la presencia física de mujeres y hombres en un mismo lugar, aunque sea un principio logrado, no impide la expresión de resistencias, principalmente cuando esta diversidad se desequilibra, es decir, cuando la mujeres comienzan a ser mayoritarias en un campo profesional (Cacouault-Bitaud y Lemarchand, 2016, p.158).

- El fenómeno de la autoexclusión de la mujer que, por una parte, puede estar producido por la carga sociofamiliar que afecta con frecuencia a las docentes más jóvenes y con hijos que demandan cuidados (Padilla Carmona, 2008, p. 23), y que está adherida estereotípicamente a la condición de la mujer como una “costumbre social”, instalada como consecuencia de un proceso de socialización histórica (Carrasco, 2004, Díez, Terrón, Valle y Centeno, 2002; Díez, Terrón y Anguita, 2009; Lorente, 2011, 2012; Santos Guerra, 2000, 2019, Pérez Varela. 2017). Por su parte, Sánchez Bello (2012a), argumenta que el bajo porcentaje de mujeres docentes en cargos de responsabilidad debe vincularse más a los procesos de socialización y factores culturales derivados que a las problemáticas materiales de la conciliación familia y trabajo.

Por otra parte, la autoexclusión puede ser provocada por la percepción distorsionada de las posibilidades propias: “...comparativamente las mujeres son menos numerosas cuando se trata de presentarse a los puestos [directivos] propuestos, pero cuando son candidatas, tienen más éxito que los hombres. Se podría ver aquí el indicio y la manifestación de un fenómeno de autoexclusión de las enseñantes” (Cacouault, y Combaz, 2007, p. 7; ver también Cacouault-Bitaud, M., 2020).

Esto tiene que ver con el “fenómeno del impostor” descrito, entre otros, por Cokley y otros (2015) y Vera Muñoz y otros (2021) para explicar qué las mujeres con superiores rendimientos tienden a evitar la asunción de responsabilidades al pensar que sus éxitos son debidos a factores externos, no a factores propios, asumiendo así estigmas de género que les pueden impedir progresar a pesar de su mayor competencia. En concreto, y a partir de un estudio sobre la influencia en los resultados académicos y la conciencia del estigma de género, Cokley y otros definen el fenómeno del impostor como “...el sentimiento de fraude o falsedad intelectual entre los estudiantes de alto rendimiento” (p. 415), mostrando que afecta más a mujeres que a hombres, las cuales, a pesar de sus buenos logros, los atribuyen a factores externos, lo cual les lleva a una baja autoconfianza que “...puede conducir las a renunciar a mejorar sus expectativas personales para no confirmar comportamientos estereotipados respecto a ellas” (Vera Muñoz y otros, 2021, p. 25).

Por su parte, Eagly y Carli explican este fenómeno de auto exclusión a través de lo que llaman la “amenaza del estereotipo”: la “...conciencia del estereotipo y la preocupación por su cumplimiento puede interferir en la habilidad de una persona para desempeñar bien una tarea, incluso cuando esta persona no cree que el estereotipo sea cierto” (2007b, p. 94).

Por otra parte, la inspección de educación, aunque cuerpo docente y, por tanto, vinculado a lo didáctico y a lo pedagógico, tiene un fuerte componente administrativo. Hemos de entender que al imbricarse en la estructura organizativa de la Administración educativa, las condiciones contextuales, las dinámicas internas, la cultura del puesto de trabajo imponen reglas explícitas y tácitas diferentes a las que imperan en la vida de los centros.

En la Administración pública existen datos que todavía hacen pensar en las dificultades de las mujeres para acceder a puestos de responsabilidad. Baste con mencionar las conclusiones a las que llega Carrancio Baños (2018) a partir de los datos de ocupación puestos de los distintos niveles del grupo A1 de la administración pública del Estado, encontrando que el porcentaje de hombres que ocupan puestos de nivel 28, 29 y 30 es mayor que el de mujeres, mientras que en los niveles anteriores el porcentaje de mujeres es mayor que el de los hombres. Por citar un caso más

cercano, y teniendo en cuenta que para un mismo puesto los salarios de mujeres y hombres son los mismos, en Aragón las funcionarias que tienen sueldos anuales brutos inferiores a 30.000 € son el 55,2% de todas, mientras que, en el grupo de los hombres, solo el 45% de los mismos está en este tramo salarial. Esta relación se invierte en el tramo de 30.000 a 60.000 (49% de los hombres, 43,1% de las mujeres) y en el de más de 60.000 (6% de los hombres, 1,7% de las mujeres)¹³. Efectivamente, como señala Carrancio Baños (2018), parece que un cierto “techo de cristal” sigue existiendo a pesar del loable intento de las administraciones públicas en lograr cuotas de máxima igualdad entre mujeres y hombres.

A su vez, Eagly y Carli cuestionaban la simplicidad de la metáfora de techo de cristal sustituyéndola por la metáfora de una serie de barreras que conforma una especie de laberinto y que tienen que ver con vestigios de prejuicios que permanecen en las culturas organizativas relativos a aspectos laborales que cuentan más para los hombres que para las mujeres (discriminación salarial motivada por asociación a factores comunes, como el hecho de paternidad/maternidad, la formación, cualificaciones equivalentes...), y que provocan un desequilibrio a favor más de los primeros que de las segundas. Otra de las paredes con la que nos podemos encontrar es la tendencia a la minusvaloración del logro femenino, incluso por la propia mujer (paradigma de Goldberg¹⁴) y el riesgo de que, cuando se está dentro de laberinto, no se tiene una perspectiva suficiente para darse cuenta de que realmente se está dentro (Eagly y Carli, 2007a, p. 8; Eagly y Carly, 2007b, 4-11).

¹³ Boletín estadístico del personal al servicio de la Comunidad Autónoma de Aragón. Diciembre 2021. Indicador 4.1.2 - Número de empleados según tramo salarial anual y sexo. Datos recuperados el 14 de marzo de 2023 de

https://www.aragon.es/documents/20127/1909615/Boletin_personal_12_2021.pdf/c5be6714-f28a-66cf-aca4-6a50e6746a1a?t=1647415995665

¹⁴ Goldberg, P. (1968). Are women prejudiced against women? *Transaction*, 5, 28-30. Citado por Eagly y Carly (2007). Goldberg demostró, que la diferencia de valoración del trabajo de las mujeres era sensible al sesgo que introducía la influencia de creencias y prejuicios relacionados con la cuestión de género que tanto hombres como mujeres tienen interiorizados. Mostró cómo los trabajos hechos por mujeres tenían menor consideración (incluso por parte de las propias mujeres) que los de los hombres, especialmente cuando se trataban de aspectos más relacionadas con ámbitos supuestamente masculinos.

Sin embargo, existen estudios que cuestionan o, al menos, atribuyen una insuficiencia explicativa del fenómeno que hacen las metáforas anteriores. Según Palacios Gómez (2020):

(...) los diferenciales observables en la población respecto de las tasas de presencia en posiciones jerárquicas elevadas y de los promedios de ingresos de hombres y mujeres se explican sobre todo por razones socio-estructurales (que implican de hecho bien una discriminación directa de las mujeres, bien un condicionamiento cultural con resultados igualmente discriminatorios), la hipótesis de las preferencias personales, sin negar tajantemente el efecto de los contextos socioculturales e incluso algunas prácticas discriminatorias residuales, propone una explicación subjetivista/racional de los diferenciales formativos y ocupacionales para el caso de las democracias avanzadas, de modo que los fenómenos aludidos son, en general y en promedio, el resultado de las distintas opciones tomadas por las personas cuando deciden formarse en unas u otras disciplinas y desempeñarse laboralmente en unas u otras ocupaciones (p. 65).

¿Qué queremos hacer?

Sin entrar más en profundidad en los temas de relaciones laborales y mujer, nos parece importante indagar si las mujeres en su carrera hacia la inspección -y dentro de ella- encuentran que existe esa discriminación estructural o si hay un componente de elección personal. Para esto es necesario plantearnos algunos interrogantes que son los que van a configurar los límites de este modesto estudio circunscrito al ámbito de la Comunidad Autónoma de Aragón:

- El primero tiene que ver con indagar si se da esta misma progresión en la incorporación de la mujer a la inspección de educación en Aragón, si sigue siendo un reducto mayoritariamente masculino, o no, y cómo está evolucionando. Un análisis de las plantillas de inspección en el conjunto de las tres provincias de la comunidad nos ilustrará esta evolución, teniendo en cuenta no solo el número de puestos ocupados por hombres, sino viendo si el acceso, la permanencia y la asunción de cargos de responsabilidad es igual para mujeres y hombres.

- El segundo interrogante hace referencia a por qué se producen diferencias, si las hubiera, en cuanto a la presencia de la mujer, teniendo en cuenta que los cuerpos docentes de los que se nutre la inspección son mayoritariamente femeninos. Se tratará de ver, mediante el análisis de un cuestionario *ad hoc*, como perciben inspectoras e inspectores las posibilidades, ventajas e inconvenientes que tienen unas y otros para acceder, consolidar y promocionar en la inspección de educación.

La inspección de educación no es un campo que ofrezca mucha literatura pedagógica en relación con temas de género, lo cual puede decirnos algo, al menos en comparación con la que se ha venido dedicando a la dirección escolar (muchas de ellas escritas por inspectores e inspectoras). Se pueden encontrar otros ejemplos desde la Historia de la Educación como, por citar algunos, los casos de López del Castillo (2003), Gómez San Miguel (2016) o Lebossé y Érard (2019). No obstante el valor de estas aproximaciones, nuestro trabajo no tiene una vocación histórica, sino una preocupación por la actualidad de la situación de la mujer en la inspección de educación. Por este motivo, las referencias de las que partimos son las de Pérez Varela (2017), Lane-Washington y Wilson-Jones (2010) y Combaz (2018, 2021)¹⁵, centrados en comprender y descubrir las experiencias, desafíos y barreras que la mujer puede encontrar en sus aspiraciones de acceso, permanencia y promoción en la inspección de educación o en la supervisión escolar.

1.2. El enfoque metodológico del estudio sobre género e inspección de educación

Las bases epistemológicas y éticas del estudio.

La experiencia personal y la revisión de la literatura sobre la situación de la mujer en los ámbitos de la función pública y de la educación nos han llevado a hacernos una serie de preguntas. Para poder llegar a sus respuestas, o al menos intentarlo,

¹⁵ Para estructurar nuestro trabajo hemos partido, sobre todo, de los trabajos realizados por Gilles Combaz (2018, 2021), en los que muestra que, en la inspección de educación (en Francia), sí existen distintos itinerarios de acceso y de promoción que pueden resultar más onerosos para el caso de la mujer. Como veremos más adelante, para la construcción del cuestionario sobre el que se sustentará nuestro trabajo, se partirá de las categorías de análisis de contenido que el utilizó en su investigación. También nos ha servido como referencia el trabajo de Noelia Pérez Varela (2017) hecho con inspectoras e inspectores de Galicia.

necesitamos definir las correspondientes herramientas epistemológicas y procedimentales desde las que partimos, desde las que vamos a ver los datos y los escenarios.

Epistemológicamente, nuestra aproximación va a ser “pragmática”, teniendo como objetivo la comprensión holística de un determinado fenómeno (Clarke y Visser, 2019), y no la generación de un conocimiento absoluto, ni la definición de reglas causales estables o universales que revelen las razones de una mayor o menor presencia femenina en inspección. El objetivo, más simple, es describir una situación, las razones que en un determinado contexto explican dicha situación y hacerlo a partir de las percepciones que quienes participan en ella tienen al respecto. Siguiendo a Richard Pring (2006), partimos de la idea de que la realidad “...está ‘socialmente construida’ y [que] hay tantas realidades o ‘realidades múltiples’ como construcciones sociales (...) cada persona, en relación con otras personas y negociando con ellas la realidad que pudieran compartir, se podría decir que crea la realidad” (p. 60).

Pretendemos aproximarnos a un conocimiento basado en el contexto en el que ha sido producido y construido socialmente por los individuos que lo conforman, pero teniendo en cuenta, siguiendo a Pring (2006, pp. 60 y 66), que

- i) existen fuerzas sociales y estructuras que, de manera más o menos consciente para nosotros e intencionada para dichas fuerzas, conforman la realidad (piénsese, por ejemplo, en la consideración social de la inspección de educación, o en la propia estructura educativo-administrativa en la que se desarrolla);
- ii) con nosotros vienen comprensiones sociales heredadas y de las que somos conscientes (o no tanto), que configuran cómo vemos el mundo (cada inspector o inspectora tiene un sistema de creencias que le vienen dadas por origen, formación, o experiencia);
- iii) existen procesos a través de los cuales a menudo transformamos estas comprensiones para nuestros propios propósitos o como una parte de una situación cultural y social más amplia;
- iv) en el estudio de lo social las cadenas causales entre hechos y efectos son de naturaleza inestable como consecuencia de las propias interacciones entre personas que configuran cada realidad social.

Visto así, la filosofía de nuestro enfoque es descriptiva, pero también hermenéutica, dado que la propia descripción se hace desde las interpretaciones y la memoria de los individuos que participan, incluyendo, evidentemente, al sujeto que describe, que investiga. Es decir, es un enfoque que tiene una orientación “auto etnográfica” (Harris, 2020) en la medida en la que también está implicada la memoria y la percepción de quien investiga y describe, inspector que ha sido en el ámbito territorial del estudio¹⁶. Esta implicación de este actor en el objeto de estudio que nos ocupa hace necesario que debemos estar atentos, al menos, a tres posibles sesgos en lo que sea el producto final¹⁷:

- i) El origen social, la naturaleza de quien investiga y la concepción del mundo que arrastra (hombre, educado en una sociedad explícita y latentemente masculina);
- ii) La posición social y laboral de quien indaga en el campo en el que se hace la investigación (inspector, compañero de quienes aportan información hasta hace poco más de un año);
- iii) Las preconcepciones sobre la epistemología del conocimiento, es decir las creencias sobre cómo se genera este conocimiento.

Con este enfoque pragmático las conclusiones que saquemos estarán basadas en lo que encontremos como evidencias pero, siguiendo a Pring (2006, p. 149, 151; 2012, p. 29), siendo siempre conscientes de que en investigación educativa puede perfectamente haber una posterior evidencia que muestre que la anterior es errónea. Por tanto, las conclusiones han de ser tentativas, fundadas en las mejores evidencias que en el momento se hayan podido encontrar, siempre sujetas a revisión. Esto es especialmente necesario en la investigación en el campo de las Ciencias Sociales, lo cual aconseja la participación de los sujetos que participan en ella, no solo como generadores y aportadores de información, sino creando un espacio para el derecho

¹⁶ No se trata de una investigación participante en cuanto que no existe una relación dialéctica entre los que están implicados en el objeto de estudio para generar un conocimiento preocupado con el desarrollo de una acción efectiva que pueda contribuir a la transformación de la organización hacia una mayor justicia y eficacia (Reason, 1994, p. 330). Aunque quien describe sea (haya sido) parte de la organización que se estudia, se establece una distancia (temporal al menos) entre el investigador y la situación actual investigada. Estas dos razones (ausencia de una participación realmente dialéctica de los implicados, y la distancia marcada por el investigador) hacen que no se pueda calificar con ninguna de las aproximaciones con las que Reason cataloga a la investigación participante (investigación cooperativa, investigación-acción participante, ciencia/investigación acción).

¹⁷ Adaptado de Harris (2020, pp. 47-48).

de respuesta de quienes han participado en el estudio y que pudieran creer que se podrían deducir de él otras conclusiones alternativas (Pring, 2006, p. 452).

La eventualidad de las conclusiones y el proceso de negociación serían uno de los principios éticos que trataremos de seguir en el presente estudio. Otro, evidentemente, es el de la debida confidencialidad, la cual, en estudios a escala local pudiera plantear problemas de identificación de las personas que conforma el objeto sobre el que se investiga. En este caso tratamos de garantizar esta confidencialidad, primero, evitando la desagregación de datos a niveles que pudieran fácilmente identificar en el producto final a los participantes; los datos han sido tratados como un único conjunto para toda la inspección de educación de Aragón, sin apenas más distinciones que las que son objeto de estudio, es decir, el género y, en todo caso, la situación administrativa (en activo, no en activo en el Cuerpo de Inspectores de Educación). Segundo, la captura de la información se ha hecho siempre bajo criterios de anonimato, en unos casos absolutos (los cuestionarios son anónimos), y en otros por la propia obligación moral y discreción de quien realiza el estudio, más interesado aquí en visiones holísticas que en perspectivas individuales.

La estructura del estudio y sus metodologías

Partiendo de las bases epistemológicas expuestas, las metodologías que serán únicas: no hay una metodología perfecta para cuando se dan determinadas condiciones (Harris, 2020, p. 51), ni siempre es necesario limitar la creatividad utilizando una metodología específica o seguir unas reglas particulares (Clark y Vessel, 2019, p. 4). Admitiendo que la investigación debe ser “ecléctica en la búsqueda de la verdad” (Pring, 2006, 33), o al menos en su comprensión, seguiremos metodologías diversas aplicando el criterio de pragmatismo referido más arriba. El esquema de todo el proceso seguido en este estudio queda reflejado a continuación.

Propósito inicial del estudio: indagar en la situación de la mujer dentro de la inspección de educación. Origen de la inquietud: experiencia y memoria personales (deductiva).

Fases: Una fase, en la que se plantean tres cuestiones de investigación:

Pregunta 1: ¿Hay más hombres que mujeres, o al revés, en la inspección de educación?

- Objetivo: Cuantificar la presencia de la mujer en inspección en un periodo determinado de tiempo.
- Fuente: datos de cupo y plantilla de la inspección; análisis estadístico simple.
- Evidencias: Recogidas en el apartado 2 de este trabajo (“La constatación de lo evidente: avances en la presencia de la mujer en la inspección de educación”).

Pregunta 2: ¿Les cuesta más a las mujeres llegar a inspección de educación?

- Método/fuente: cuestionario con preguntas abiertas y cerradas.
- Muestra: homogénea, en principio lanzada a todos los inspectores en activo en septiembre de 2022, completada con antiguos inspectores que se han podido localizar. Selección de la muestra: no dirigida, aleatoria (respuesta voluntaria).
- Evidencias: recogida en el apartado 3 de este trabajo (“Dificultades, facilidades y experiencia: lo que aportan las respuestas al cuestionario”).

Pregunta 3: Si efectivamente les cuesta más llegar, ¿qué tipo de barreras existen para las mujeres en el acceso, permanencia y promoción en la inspección? ¿Son barreras internas o externas a la institución?

- Método/fuente: Partes abiertas del cuestionario.
- Muestra: inspectoras e inspectores que responden al cuestionario (ver datos en apartado 3.1).
- Evidencias extraídas desde el cierre del cuestionario: recogidas en apartados 3 (“Dificultades, facilidades y experiencia: lo que aportan las respuestas al cuestionario”), apartado 4 (“Desde dentro. Valoración de las experiencias en la inspección de educación”) y apartado 5 (“Discusión y conclusiones”).

Consecuentemente con el esquema expuesto, el estudio se ha configurado a partir de distintas aproximaciones a la realidad. La primera es el análisis descriptivo cuantitativo de la realidad de la presencia de la mujer en la inspección de educación aragonesa desde un punto de vista evolutivo (durante 14 cursos escolares, desde 2009 a 2023), a la vez que comparativo con las situaciones de otras inspecciones nacionales y extranjeras. Con esto tratamos de dar respuesta a la “Pregunta 1”.

Posteriormente se ha tratado de indagar en las percepciones que los inspectores e inspectoras que ocupan (y que han ocupado) estos puestos tienen de las dificultades y facilidades que han encontrado. Un cuestionario, cuya estructura se incluye en el anexo I, recoge las manifestaciones de los sujetos de estudio a través de preguntas tanto abiertas como cerradas. La pretensión es dar respuesta a la “Pregunta 2”.

La respuesta a la “Pregunta 3” estaría determinada también por las partes abiertas del cuestionario, pero también considerando la posibilidad de iniciar, en un futuro, una segunda fase del presente estudio para completar el proceso con la realización de las entrevistas selectivas, directas, que pretenderían servir tanto como aporte de nuevas informaciones como “negociación” o derecho de respuesta de los implicados en la investigación.

Para organizar y tratar la información de carácter cuantitativo se han estadísticos absolutamente básicos, tales como porcentajes, medias, desviaciones típicas, o cálculos de significación de diferencias entre medias. En cuanto a los datos de carácter cualitativo, se procede a la categorización de las manifestaciones de las inspectoras/es mediante de un análisis cualitativo basado en una adaptación del método comparativo constante¹⁸ (ver Lozano, 1992, pp. 595 y ss.), utilizando siempre de manera iterativa dos referentes de contraste, el individuo (su declaración explícita) y el conjunto de los datos (las declaraciones de todos los individuos en conjunto).

¹⁸ Este método comparativo constante tiene su origen en la teoría fundamentada de Glaser y Strauss. Puede verse su origen en Glaser, B., Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Aldine Publishing Company, Hawthorne, NY.

2. La constatación de lo evidente: avances en la presencia de la mujer en la inspección de educación

2.1. Nuestro contexto

La Inspección de Educación en Aragón está dirigida por una Dirección de la Inspección, dependiente de la Secretaría General del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, y organizada en tres inspecciones provinciales con un volumen de personal en cada una de ellas más o menos proporcional al volumen educativo que supervisan. Esto último quiere decir que las plantillas funcionales de Zaragoza suponen casi un 60% del total de inspectoras e inspectores de la Comunidad, mientras que Huesca se sitúa en torno al 20% y Teruel sobrepasa apenas el 16%, estando el resto en la Dirección de la Inspección¹⁹.

La organización jerárquica de la Inspección de Educación en Aragón establece que se configuren distintos cargos que son, de acuerdo con su nivel de responsabilidad, los siguientes:

- Director/a de la Inspección, con responsabilidad sobre la jefatura y coordinación del conjunto de inspectoras e inspectores de Aragón. El puesto está adscrito a la Secretaría General Técnica del Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón.
- Las inspectoras o inspectores autonómicos, adscritos a la Dirección de la Inspección, y con funciones de coordinación de las inspecciones provinciales.
- Las jefaturas provinciales de inspección, adscritas orgánicamente a los Servicios provinciales de Educación y, funcionalmente, dependientes del la Dirección de la Inspección. Sus funciones son las de ejercer la jefatura y la coordinación de la actividad de los inspectores de educación de la provincia

¹⁹ Tres personas en la Dirección de la Inspección. Esta configuración de la inspección aragonesa es la que hay en el momento de redacción de este trabajo y, aunque se han dado variaciones a lo largo del tiempo, estas han sido mínimas y la proporción ha venido siendo siempre semejante. A este respecto, puede verse el Decreto 32/2018, de 20 de febrero, del Gobierno de Aragón, por el que se regula la Inspección de Educación de la Comunidad Autónoma de Aragón, así como la Orden ECD/1260/2018, de 17 de julio, de organización y funcionamiento de la Inspección de Educación de la Comunidad Autónoma de Aragón.

- Las jefaturas adjuntas y las jefaturas de distrito de cada provincia, dependientes de la correspondiente Jefatura provincial de inspección con la misión de colaborar con ella en el desarrollo de los planes de inspección.

El número de puestos de responsabilidad nunca ha sido de más de 17, si bien en el periodo sobre el que se va a hacer el análisis, se han producido variaciones insignificantes en cuanto a la cantidad de cargos con complemento económico adherido²⁰.

Las situaciones administrativas de las personas en puestos de inspección se agrupan en dos categorías principales: quienes son funcionarias o funcionarios de carrera de cualquiera de los Cuerpos de la Inspección Educativa (CISAE, Inspectores de Educación), y los que ocupan un puesto de manera accidental.

Las fuentes de los datos

El Instituto de la Mujer publicó en 2004 y en 2011 sendos informes sobre la presencia de Mujeres en cargos de representación del sistema educativo (CIDE/ Instituto de la Mujer, 2004; CNIIE/ Instituto de la Mujer, 2011). Los datos iban referidos, respectivamente, al intervalo de cursos del 2000 a 2002 (según variables) y al curso 2010/2011. La comparativa entre estos dos momentos del estudio muestra un evidente incremento de mujeres en los distintos cargos de representación (equipos directivos, inspección, administración) dentro del sistema educativo, si bien no de manera uniforme en todos los cargos y categorías de representación estudiados. Esta evolución se ha dado también en la Inspección de Educación de Aragón, como veremos a lo largo de este apartado, pero también con sus luces y sombras.

²⁰ En el Decreto 32/2018, de 20 de febrero, del Gobierno de Aragón, que regula la Inspección de Educación aparece la posibilidad de establecer equipos de áreas específicas de trabajo relacionadas con los ámbitos de actuación de la inspección educativa a los que la jefatura provincial de inspección asignará un coordinador/a. Como quiera que estos cargos no tienen una definición estructural concreta, dependen de las necesidades e idiosincrasia de cada inspección provincial, y no tienen adherido complemento económico alguno ni otro tipo de ventajas institucionales. Por estas mismas razones, y no porque los coordinadores estén exentos de responsabilidades importantes (escolarización, evaluación de la función docente o directiva, o atención a la diversidad e inclusión, por ejemplo), se ha optado por excluirlos como cargos en este estudio. No obstante, un análisis de los criterios efectivamente utilizados para adjudicación de estas responsabilidades sería otro ámbito interesante de estudio.

Partiendo del curso 2009/2010, el número de puestos de inspección de educación en Aragón se ha incrementado desde 55 a 62, y la presencia de mujeres en estos puestos también (y notablemente). Basta con ver la configuración actual de cualquiera de las tres Inspecciones provinciales para constatar lo evidente: hay casi tantas mujeres como hombres. Sin embargo, hay distintos matices que el análisis de los datos puede cuestionar la naturalidad de esa evolución. Estos datos han sido facilitados por la Dirección de la Inspección de Educación y corresponden al número de inspectoras e inspectores que en los inicios de los cursos 2009/10 al 2022/23 en cada una de las provincias. Las cifras son fotos estáticas de la organización de cada inspección al principio de cada uno de los cursos estudiados, lo cual no quiere decir que, eventualmente, dentro de cada uno de ellos (o, al menos, en alguno) se haya podido alterar la configuración de las plantillas funcionales como consecuencia de sustituciones por jubilación o, en su caso, por enfermedad o por otras circunstancias. No obstante, al ser estas variaciones mínimas (aunque puedan ser porcentualmente llamativas dado el bajo número de sujetos, 62 inspectoras e inspectores), se ha optado por tener como referencia la organización prevista en cada principio de curso, al menos con carácter general²¹.

Los datos de una evolución positiva

Con los datos que corresponden al curso 2009/2010 como punto de partida, se puede apreciar que la Inspección de Aragón no ocupaba un puesto notable en una clasificación de la paridad de hombres y mujeres, lejos de casos prácticamente paritarios como, por ejemplo, Cantabria, País Vasco o, incluso, Cataluña. Aragón ocupa el puesto trece entre las dieciséis comunidades autónomas de las que CNIIE/ Instituto de la Mujer (2011) ofrece información²².

²¹ Solo se ha considerado una excepción, la que corresponde al curso 2020/2021, en el que se ha tomado la referencia del inicio de curso y la de enero de 2021, dada la alteración cualitativamente significativa de la configuración de la Inspección de Educación Aragonesa.

²² En este estudio no constan datos de Canarias ni de las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla, datos que sí aparecían en el estudio publicado en el 2004, correspondiente a los años 2001/2002.

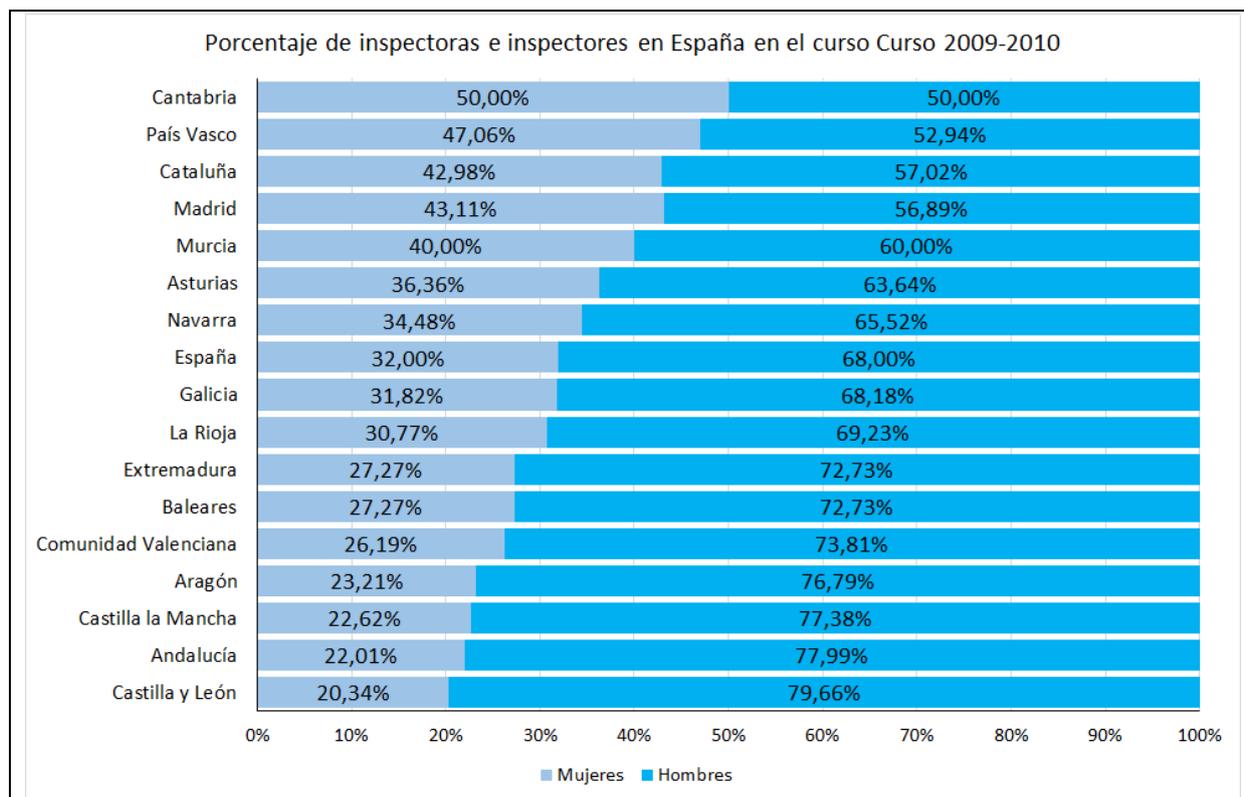


Gráfico 1. Ocupación de puestos de Inspección de Educación en España en el curso 2009/2010. Fuente: elaboración propia a partir de datos de CNIIE/ Instituto de la Mujer (2013).

Aunque mostremos estos datos como punto de partida, no es nuestra intención tomarlos como referencia inicial, al menos en el caso de Aragón; es necesario aclarar que los datos consignados para Aragón por el CNIIE y el Instituto de la Mujer no corresponden exactamente con los constatados en la documentación facilitada por la Dirección de la Inspección de Aragón en los que basamos el análisis. Aunque las diferencias son mínimas (en torno a un 3% en detrimento de la presencia de mujeres), se ha preferido utilizar los datos reales (incluso nominales) de la organización de las inspecciones provinciales aragonesas en 2009/2010. No ha sido una cuestión de maquillar la situación de partida, sino de utilizar los datos exactos dentro de nuestro alcance.

Sentada esta salvedad inicial, los datos en Aragón hasta el curso 2022/2023 han tenido una evolución, lenta, si se quiere, pero en un sentido ascendente en cuanto a presencia femenina. Estos datos se pueden ver en el gráfico 2.

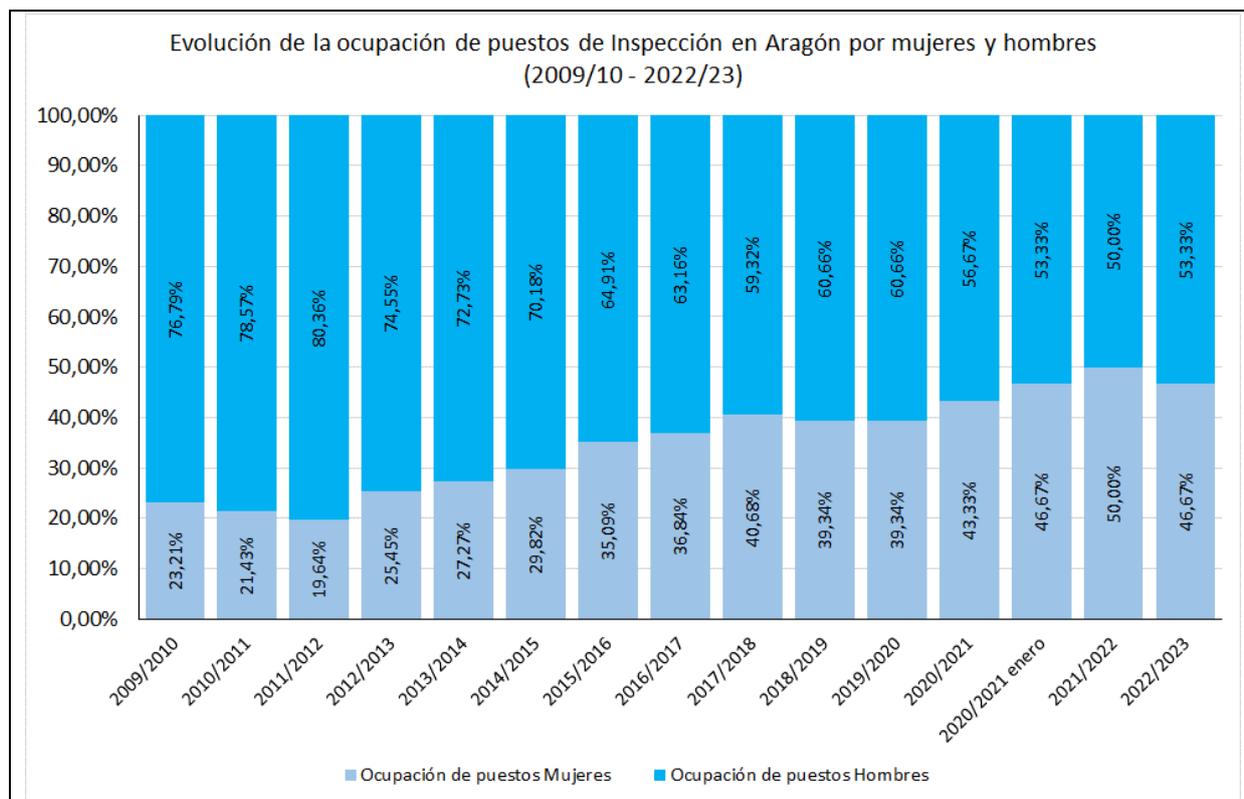


Gráfico 2. Evolución de la presencia de mujeres en la Inspección de Educación de Aragón, periodo 2009/10 a 2021/2023. Elaboración propia a partir de datos facilitados por la Dirección de la Inspección de Educación de Aragón.

Los datos mostrados corresponden a la organización inicial de cada uno de los cursos, lo cual no quiere decir que, como consecuencia de contingencias diversas (sustituciones, jubilaciones...), no se haya podido alterar mínimamente la distribución mujer-hombre en la ocupación de puestos de Inspección. Esta circunstancia no modificaría el significado de los datos, es decir, la tendencia evidente a una mayor presencia femenina en la inspección de educación²³.

A efectos simplemente referenciales, no de análisis exhaustivo, la tentación es ver si más allá de nuestras fronteras ocurre lo mismo en cuanto al acceso de la mujer a puestos de inspección.

²³ En el curso 2022/2023 se anticipó la sustitución de las personas que se jubilaban en o al término del primer trimestre, aunque jubilado y sustituto pudieran coincidir durante algún tiempo. A los efectos de este estudio no se ha considerado esta duplicidad temporal, de manera que las cifras de referencia son de 12 puestos en Huesca, 9 en Teruel (pendiente de cubrir el décimo) y 36 en Zaragoza. Es decir, 60 puestos en Aragón (serán 61 cuando se llegue a cubrir el décimo de Teruel).

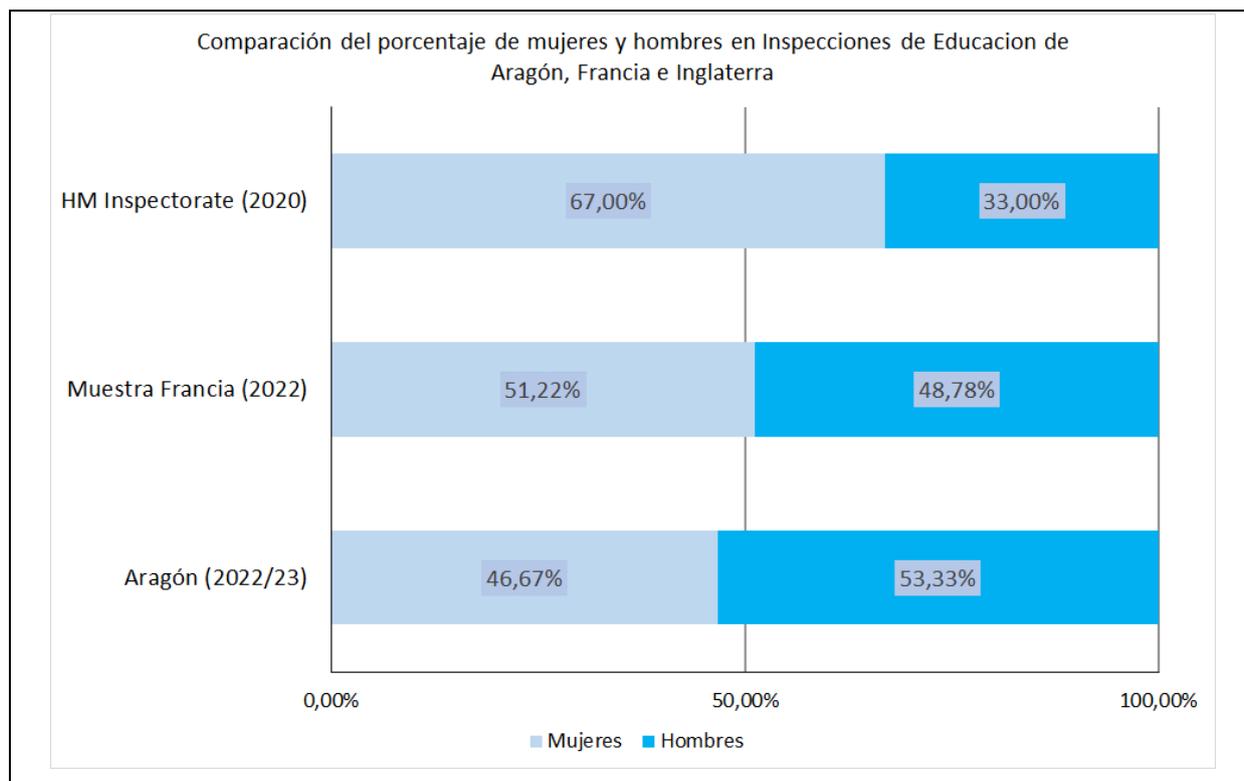


Gráfico 3. Porcentaje de puestos de inspección de educación en otros países extranjeros. Elaboración propia.

El gráfico 3 sintetiza datos de Inglaterra o en Francia, datos tomados de la *Office for Standards in Education, Children's Services and Skills (OFSTED)*²⁴, así como de distintas *Académies* francesas²⁵. Se puede apreciar que la presencia de mujeres en la inspección de Aragón es notablemente menor que en el caso de los Inspectores de su Majestad (HMI), y semejante al promedio de las cuatro Academias francesas consideradas²⁶.

²⁴ OFSTED (2017; 2019; 2020a; 2020b; 2022a, 2022b).

²⁵ Datos tomados del Anuario *del Syndicat de l'Inspection de l'Éducation Nationale* correspondiente al año 2022 (SIEN, 2022), así como de las web de las Academias de Aix-Marseille, Orleans-Tours, Toulouse y Reims. Las cuatro han sido elegidas con el único criterio del azar. Todos sus efectivos suponen un 14,35% del total de las inspectoras e inspectores franceses censados por el anuario en los servicios territoriales (ver SEIN 2022, p. 5). Estos datos, en el caso de Francia, han tenido una notable evolución a favor de la presencia femenina. Coucouault y Combaz (2007) ofrecían datos que mostraban que en 2007 solo el 34,3% de los IPR (inspectores pedagógicos regionales) y el 37,2% de los IEN (Inspectores de la Educación Nacional) eran mujeres (p. 16).

²⁶ En el caso de HMI se han considerado, para este cálculo, todas las categorías de inspectores que tienen: B2 and B1 inspector, RIM (*Social Care Regulatory Inspector Manager*), HMI (*Her Majesty Inspector*) y SHMI (*Senior Her Majesty Inspector*) (OFSTED, 2022b). En el caso de las Academias francesas se han considerado tanto las inspectoras e inspectores que atienden enseñanzas de "segundo grado" (educación secundaria, general o técnica: IA-IPR e IEN ET-EC, Información y Orientación), como los que atienden enseñanzas de Primer Grado (agrupa a las enseñanzas pre-elementales y elementales que se imparten en las escuelas maternas, elementales y primarias).

Haciendo un paralelismo con unidades de administración francesas, no iguales, aunque sí con cierta semejanza, se podría comparar la inspección de educación dentro del ámbito del Departamento de Educación, Cultura y Deporte de Aragón con las estructuras de desconcentración del Ministerio de la Educación Nacional francés, es decir, las Academias francesas, entre las que hemos elegido Aix-Marsella, Orleans-Tours, Toulouse y Reims. El gráfico 4 demuestra que, en la paridad, o al menos la tendencia hacia ella, en Aragón alcanza cotas semejantes a las de las Academias tomadas como referencia. Únicamente destaca por su mayoría masculina la de Toulouse, y por la femenina la de Reims, si bien no son diferencias importantes.

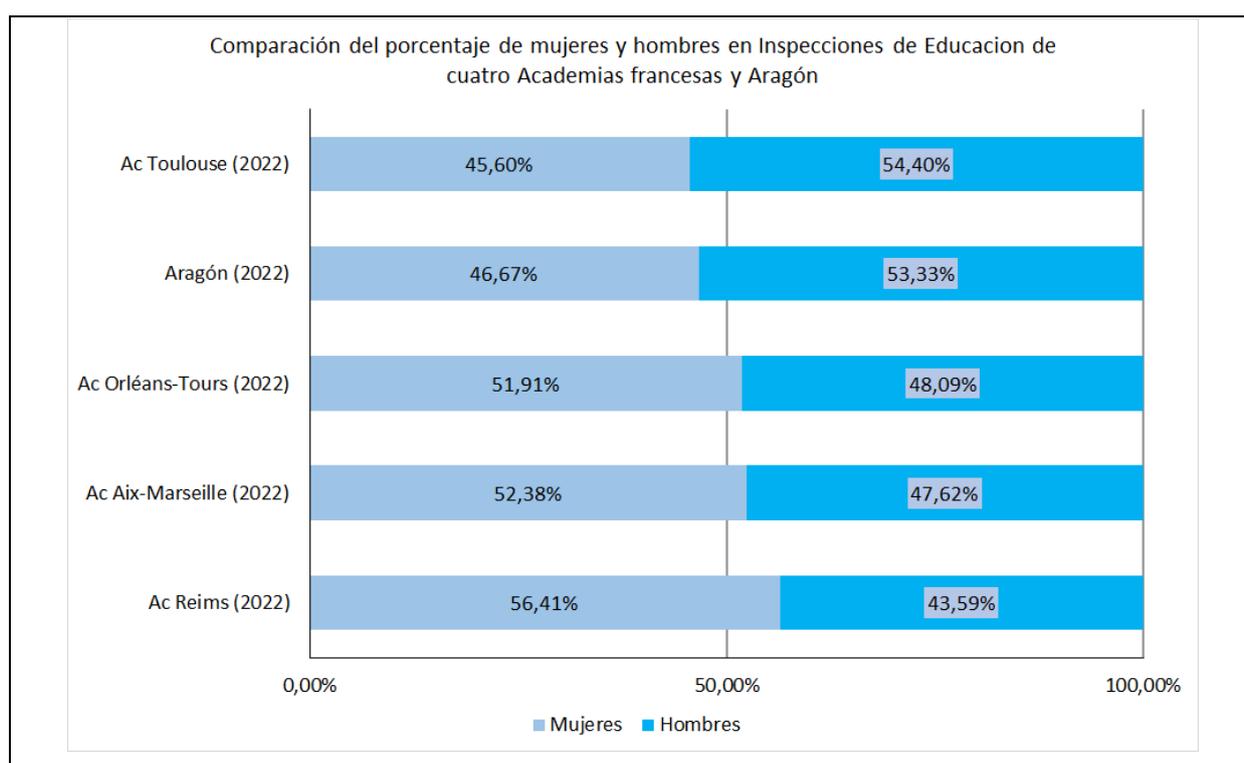


Gráfico 4. Comparación entre la Inspección de educación en Aragón y cuatro Academias francesas. Elaboración propia a partir de datos tomados de SEIN (2022).

Sin embargo, esta paridad es circunstancial; es solo producto de un momento puntual (2022) que puede variar como consecuencia de las distintas contingencias a las que puede someterse el acceso y provisión (temporal o no) de los puestos de inspección. Por este motivo, es importante que la comparación se haga en cuanto a la evolución. Los datos de evolución de los que se dispone son los de OFSTED, que establece

normalmente objetivos de promoción de la igualdad como entidad empleadora, sobre todo a partir de la *Equality Act* 2010, y los revisa con regularidad²⁷.

Tomando los datos a partir de 2017 tanto de OFSTED como de Aragón, se puede apreciar una notable estabilidad en el caso inglés, al igual que en el caso de la inspección aragonesa, salvando las diferencias iniciales (gráfico 5). En Aragón, como hemos visto más atrás, en cuanto a una mayor inclusión de la mujer, hay varios momentos clave en los que el salto ha supuesto incrementos cercanos o por encima de 6 puntos porcentuales: curso 2012/13 (un incremento de un 5,81% a favor de la mujer respecto al curso anterior), curso 2015/2016 (incremento de 5,27%), y curso 2021/22 (incremento de un 6,67%)²⁸.

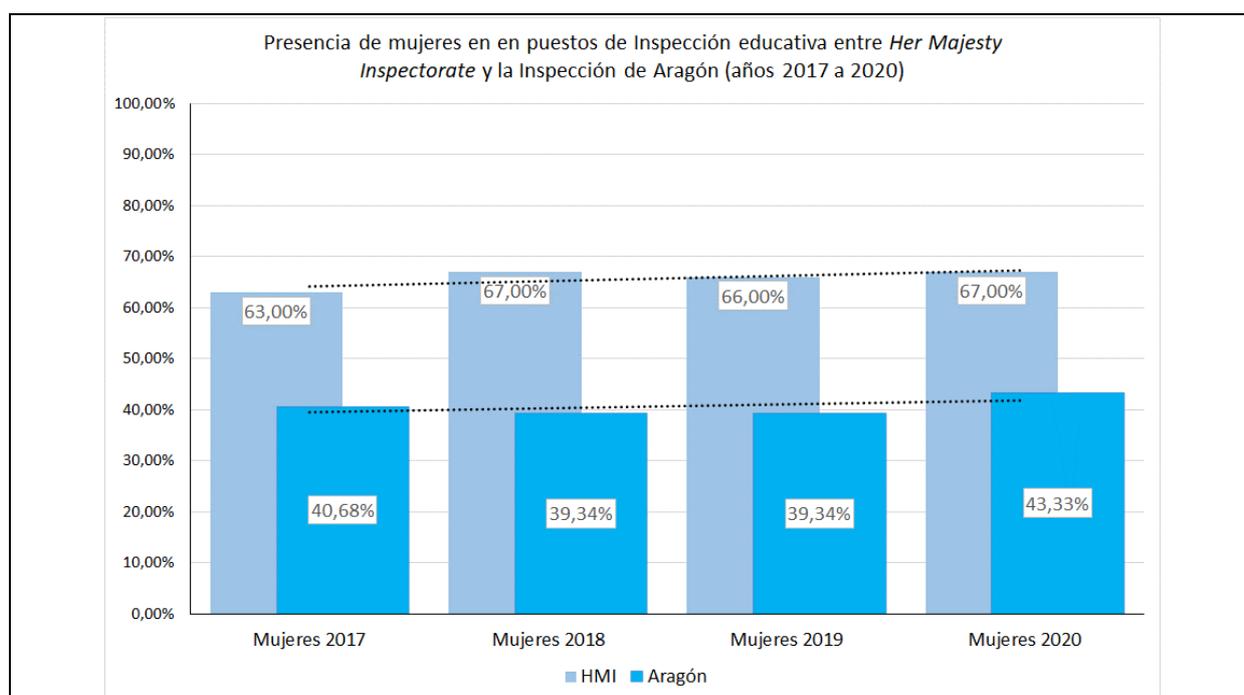


Gráfico 5. Evolución de la presencia de la mujer en la Inspección educativa. Comparación entre la Inspección de educación en Aragón y Her Majesty Inspectorate (años 17-20). Elaboración propia.

Después de estas referencias comparativas la sensación que en principio nos queda es que, en Aragón, se están alcanzando niveles de participación de la mujer en la inspección que, si bien no son tan altos como en el caso de Inglaterra, mantienen su misma tendencia de estabilidad en los últimos años y, además, son comparables con

²⁷ La *Equality Act* 2010 es accesible en <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/2010/15/contents>. Los diferentes informes que se han consultado están recogidos en la bibliografía: OFSTED (2017; 2019; 2020a; 2020b; 2022a, 2022b).

²⁸ Véase Gráfico 2.

alguna de las inspecciones de las cuatro Academias francesas. Centrándonos en un contexto más cercano, hemos tomado datos de las inspecciones de educación de once Comunidades Autónomas²⁹, incluida Aragón, para establecer referencias comparativas de cómo está la situación de la mujer en cuanto a la ocupación de puestos de inspección educativa. El gráfico 6 nos da una perspectiva de la situación.

Comenzando por el promedio, vemos que la muestra de Comunidades representadas en el gráfico 6 reparte los puestos de inspección a un 50% entre hombres y mujeres, mostrando algunas de ellas una fuerte feminización, a la vez que, al contrario, encontramos otras con una tasa de masculinización muy alta. No obstante, debe verse que son más las comunidades cuyo porcentaje de mujeres inspectoras es menor que el del promedio. Aragón está entre ellas, no muy lejos de la media, pero todavía a una considerable distancia de las cuatro en las que la presencia femenina es mayor (Cataluña, País Vasco, La Rioja y Madrid).

²⁹ El criterio ha sido la facilidad de accesibilidad de los datos a través de las páginas web de las propias inspecciones de educación en las que hemos encontrado organigramas completos, días de guardia o asignación de centros. Las páginas web relacionadas a continuación se han visitado entre diciembre de 2022 y enero de 2023, con datos del curso 2022/2023 en todos los casos:

Baleares: <http://www.caib.es/sites/inspeccioeducativa/ca/contacte-85821/>;

Canarias: https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/servicios/inspeccion_educativa/;

Cantabria: <https://www.educantabria.es/inspeccion/organizacion-y-funcionamiento>;

Castilla y León: https://www.educa.jcyl.es/dprovincial/es?locale=es_ES (enlaces a cada una de las delegaciones provinciales);

Cataluña: <https://educacio.gencat.cat/ca/departament/inspeccio-educacio/inspeccions-territorials/>;

País Vasco: <https://www.euskadi.eus/organizacion-de-la-inspeccion-de-educacion/web01-a2hikus/es/>;

Extremadura: https://www.educarex.es/guia/genera_libro/;

La Rioja: <https://www.larioja.org/larioja-client/cm/edu-inspeccion/images?idMmedia=1432371>;

Madrid: <https://www.educa2.madrid.org/web/sginspeccioneducativa/organizacion-sgie>;

Murcia: <http://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=794&IDTIPO=140>

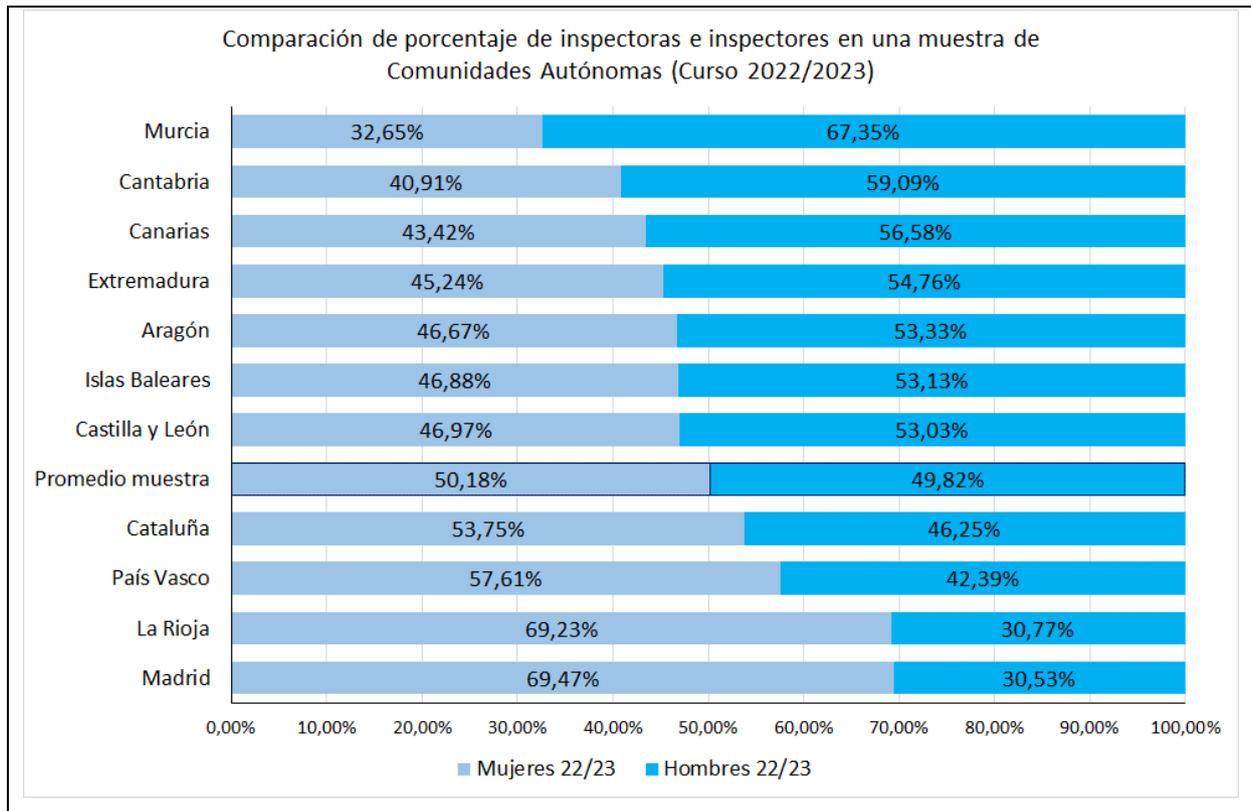


Gráfico 6. Comparación de porcentaje de inspectoras e inspectores en una muestra de Comunidades Autónomas (Curso 2022/2023). Elaboración propia a partir de datos tomados entre diciembre de 2022 y enero de 2023.

Con estos datos, y sin un estudio más exhaustivo de la evolución la inspección en estas Comunidades, no se pueden sacar conclusiones claras sobre cómo se producen estas diferencias que, en algunos casos, son realmente importantes. Hay que tener en cuenta la propia movilidad de las inspecciones de educación puede verse afectada cada vez que se convocan concursos de traslados, procesos selectivos o que se producen jubilaciones, alterando el equilibrio existente en alguna de ellas.

Aunque no perdamos de vista este factor de variabilidad, lo que sí podemos hacer es comparar la situación de estas Comunidades en el 2009/2010 (a partir de los datos de CNIIE/ Instituto de la Mujer, 2013, ver gráfico 2), y la situación en el curso 2022/2023 con los datos que hemos reflejado en el gráfico 6. Podremos ver cómo el promedio de presencia femenina se ha incrementado en un 15%, alcanzando un valor que prácticamente nos habla de paridad: se ha pasado de un 35,21% de promedio (para las mismas Comunidades Autónomas) hace 13 cursos académicos a un 50% en la

actualidad. Esto que decimos se puede ver en el gráfico 7a, en el que se aprecian, además, la evolución de cada una de estas Comunidades³⁰.

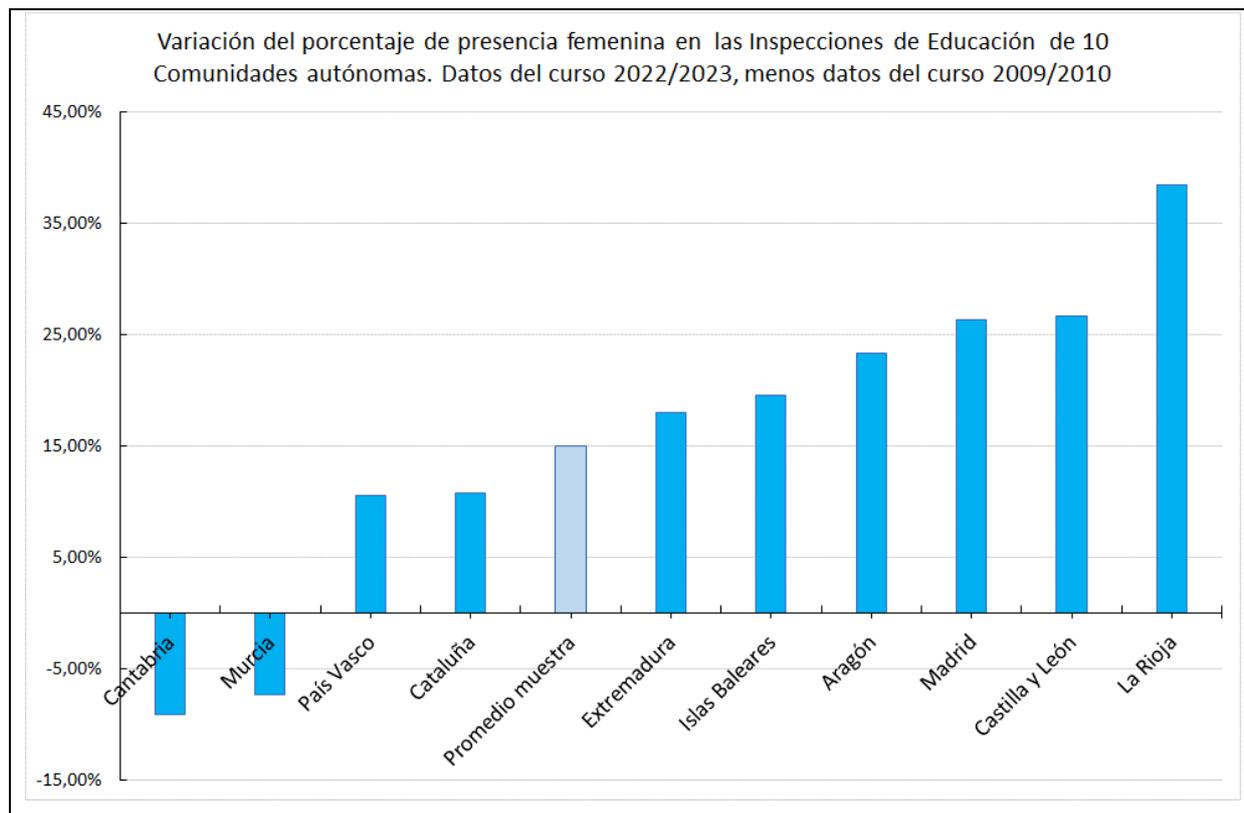


Gráfico 7a. Variación del porcentaje de presencia femenina en las Inspecciones de Educación de 10 Comunidades autónomas. Datos del curso 2022/2023 (elaboración propia), menos datos del curso 2009/2010 (CNIIE/Instituto de la Mujer, 2011).

No vamos a valorar individualmente cada una de las comunidades por la insuficiencia de datos para analizar qué factores explican la variabilidad. Nos interesa señalar que en la mayoría de las Comunidades se ha producido un incremento de la presencia de inspectoras, en unos casos parece que la incorporación está siendo más lenta, mientras que en otros, y no solo en inspecciones pequeñas en número de efectivos, el incremento es sustancial. Si incluimos un punto intermedio entre los años comparados (el año 2013, según datos recogidos de ADIDE por Jiménez, 2014, p. 61), tomados los datos no individualmente sino como promedio de las 10 Comunidades, las líneas de tendencia son claramente ascendentes, como se puede ver en el gráfico 7b, con una mayor inclinación en el caso de Aragón.

³⁰ No encontraremos en este gráfico 7a datos sobre Canarias, ya que el informe del CNIIE y del Instituto de la Mujer (2011), no ofrecía datos de Canarias (ni de Ceuta y Melilla).

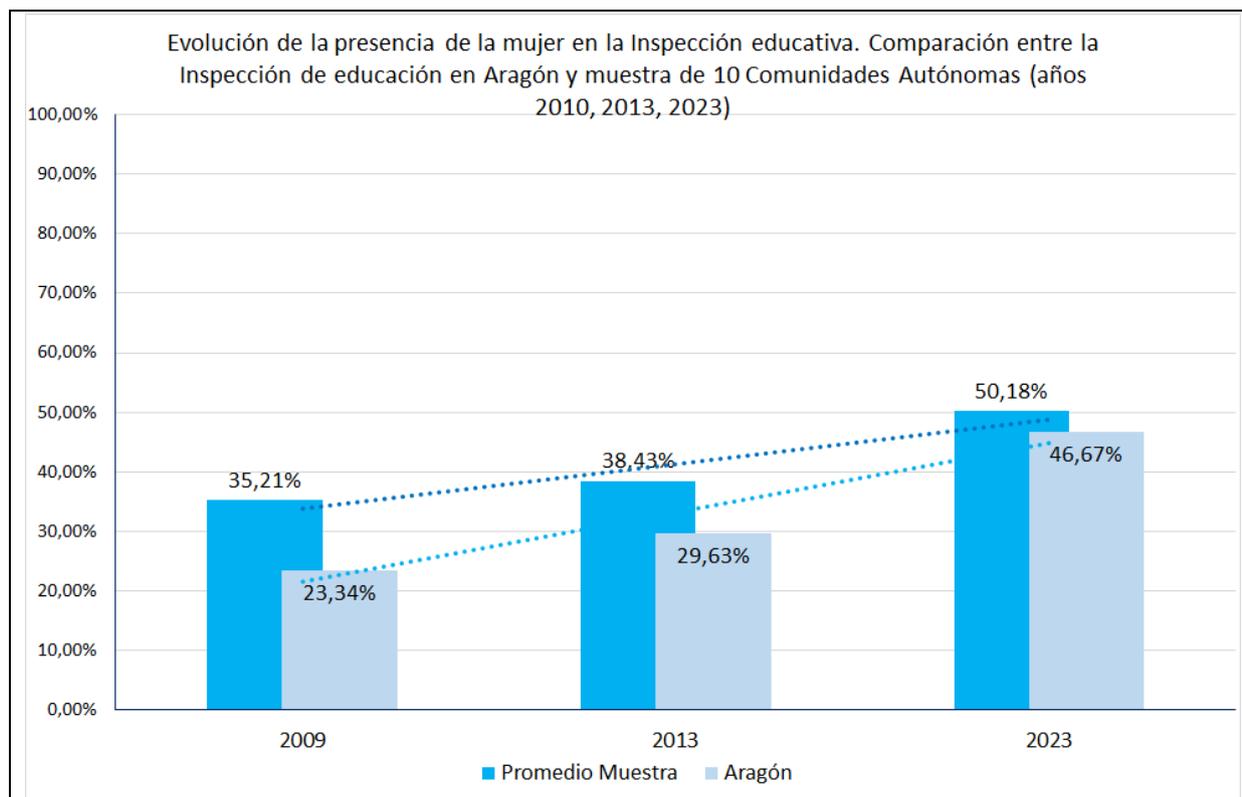


Gráfico 7b. Evolución de la presencia de la mujer en la Inspección educativa. Comparación entre la Inspección de educación en Aragón y muestra de 10 Comunidades Autónomas (años 2010, 2013, 2023). Elaboración propia a partir de CNIIE/Instituto de la Mujer (2011) y Jiménez (2014).

No obstante, cabe plantearse que si la base (los cuerpos docentes de origen) es femenina, la inspección debería serlo también. La presencia de la mujer debería tender a ser el reflejo de un sector feminizado como es el de la enseñanza. Sin embargo, no ocurre así. En el curso 2009/2010, de acuerdo con el Instituto Aragonés de Estadística, la presencia de mujeres en enseñanzas de régimen general alcanzaba un 70,16% del total. En el curso 2020/2021 el porcentaje femenino había crecido muy ligeramente, hasta un 71,81% de profesorado³¹. Las diferencias son mínimas, pero en ningún caso, esa relación entre hombres y mujeres en la enseñanza de régimen general es equivalente, en ninguno de los dos cursos referenciados, a la configuración de la inspección de educación.

A pesar de la evidente tendencia al equilibrio, la pregunta que nos seguimos haciendo es si la base de la que se nutre la inspección de educación es mayoritariamente femenina, ¿por qué no se da una misma configuración en la inspección de educación

³¹ Datos tomados de IAEST el día 28 de julio de 2022, de las siguientes direcciones web: <https://servicios3.aragon.es/iaeaxi/tabla.do?path=/03/01/05/&file=030105A06.px&type=pcaxis&L=0>

que en los cuerpos docentes? ¿Qué limitaciones existen para que no haya un porcentaje semejante en la inspección al que hay en el origen de sus miembros?

Acceso a inspección de educación y situaciones administrativas

Continuando con un análisis de las cifras de los distintos concursos-oposición de acceso al cuerpo y de la situación administrativa de cada uno de los puestos de inspección en la Comunidad Autónoma de Aragón, surgen de nuevo cuestiones que no se resuelven a partir de los simples datos.

Tras la asunción de competencias en educación por parte de la Comunidad Autónoma de Aragón en 1999, se convocó el primer concurso-oposición de ingreso en el cuerpo de Inspectores de Educación en el año 2000³². A partir de ahí, las convocatorias se han sucedido en 2009, 2011, 2013, 2018 y 2022. La afluencia de mujeres aspirantes a un puesto como funcionarias de carrera marca una línea ascendente, que va desde un 37,6% en el 2009 a un notable incremento en la convocatoria realizada en 2022, hasta más de un 57%, sobrepasando en 15 puntos a los aspirantes masculinos (ver gráfico 8). Este dato es positivo, coherente con las mayorías femeninas en los cuerpos docentes vivero de la inspección de educación, pero no se corresponde con el porcentaje de mujeres que superan el concurso-oposición, siempre por debajo de los hombres.

³² Orden de 18 de diciembre de 2000, del Departamento de Educación y Ciencia, por la que se convoca concurso-oposición para ingreso en el Cuerpo de Inspectores de Educación al servicio de la Administración de la Comunidad Autónoma de Aragón (BOA de 22 de diciembre). No se han podido recuperar datos de los aspirantes admitidos a la prueba, pero sí de los que finalmente la superaron y obtuvieron puesto de carrera en la Inspección de Educación de Aragón. Por este motivo, en algunas variables no se ha podido incluir la comparación de esta convocatoria con el resto. El resto de los datos han salido de las correspondientes órdenes y resoluciones de cada uno de los concursos oposición y que se pueden ver en el anexo documental.

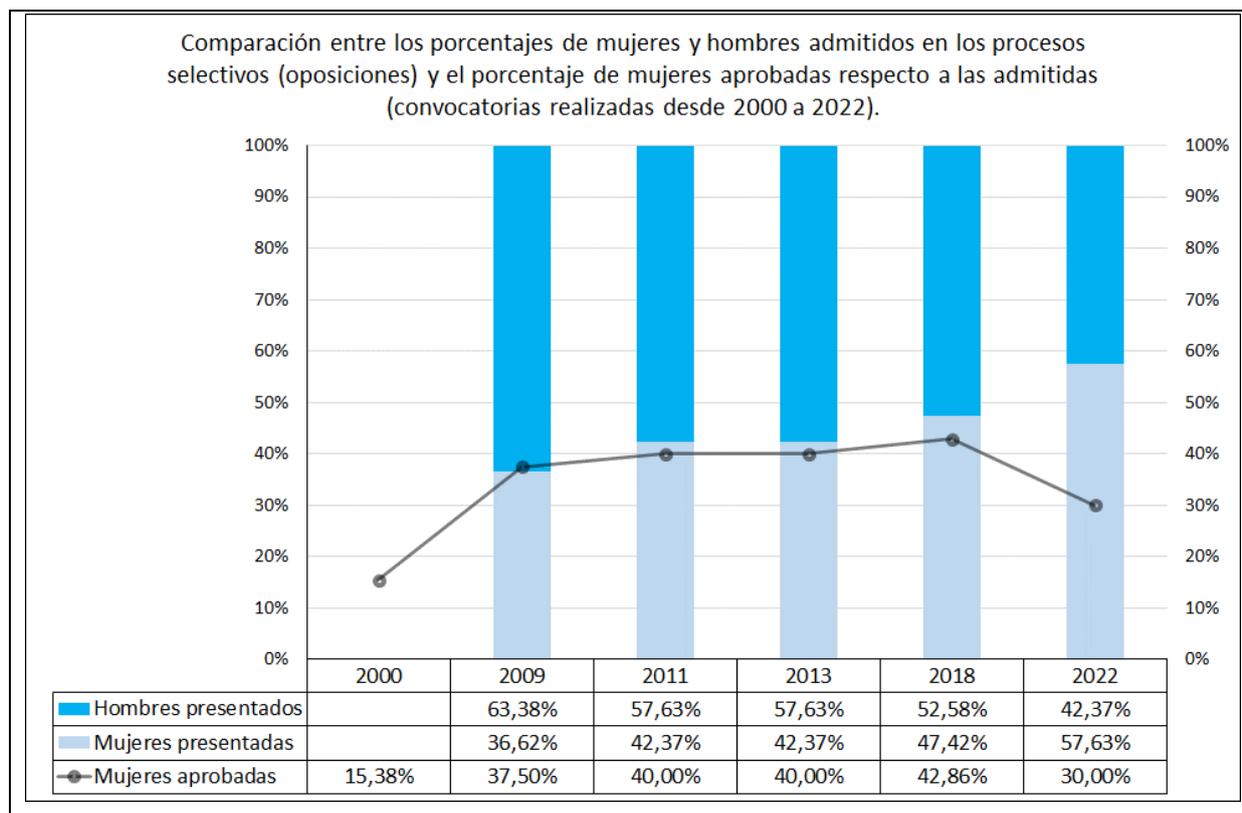


Gráfico 8. Comparación de la evolución de mujeres/hombres aspirantes a las oposiciones y porcentaje de superación según género desde 2009 a 2022. Datos de Aragón. Elaboración propia.

Nos quedamos con el dato positivo de mayor disposición para el acceso por parte de la mujer, pero la tendencia a que siempre superen el proceso de oposición un porcentaje menor al que sería coherente con el volumen de mujeres presentadas podría ser susceptible de algún tipo de análisis. No queremos decir con esto que la explicación de esta tendencia pudiera estar en las actitudes o en la composición de los tribunales³³; pudiera ser simplemente una cuestión circunstancial de diferencias individuales o de condicionantes sociales o familiares que afecten más a un género que a otro. Sea cual fuere la razón, obteniendo el cociente entre presentados y aprobados en cada grupo, lo cierto es que por cada mujer presentada tan solo hay

³³ La composición final de los tribunales, incluidas las sustituciones que en cada caso se produjeron, ha sido la siguiente: 2000: 0 mujeres/5 hombres; 2009: 1/4; 2011: 2/3; 2013: 0/5; 2018: 3/2; 2022: 2/3. Los presidentes han sido siempre designados por la administración educativa (en las cinco ediciones, solo ha habido una mujer). En las convocatorias de 2000, 2009, 2018 y 2022 uno o dos miembros del tribunal pertenecían a otras administraciones o a otras inspecciones de educación de otras Comunidades Autónomas. Los miembros inspectoras/inspectores de Aragón en estos años fueron incorporados por sorteo, de la misma manera que se hizo para todos los miembros (salvo la presidencia, claro) en los años 2011 y 2013.

0,14 aprobadas, mientras que en el caso de los hombres la probabilidad se incrementa notablemente llegando hasta casi un 23 % de los presentados.

Oposición (año)	Cociente Aprobadas/presentadas	Cociente Aprobados/presentados
2009	0,115	0,111
2011	0,160	0,176
2013	0,160	0,176
2018	0,130	0,157
2022	0,088	0,280
Promedio	0,141	0,228

Tabla 1. Evolución de la tasa de accidentalidad entre inspectoras/inspectores desde 2009 a 2022. Elaboración propia.

Si comparamos estos datos con el sistema de acceso a la inspección en Francia, un modelo muy diferente al de Aragón pero que nos puede servir de referencia, se observa la misma tendencia para la inspección de la enseñanza primaria, hasta el punto que en el concurso nacional de 2019 las cifras son prácticamente las mismas: del total de las mujeres presentadas, más numerosas que los hombres, superan el concurso un 14,9%, mientras que en el bloque de los hombres presentados, algo más de la mitad de las mujeres, obtienen la plaza un 23,7% (Combaz, 2021, p. 84). Sería interesante extender el análisis comparativo, no ya a otros países, que también, sino a las distintas Comunidades Autónomas dentro del nuestro. Y, además de ese estudio, será necesario indagar sobre las situaciones sociales, personales y familiares de cada uno de los grupos con el fin de ver si existen condicionantes diferenciales por género.

Consecuente con lo anterior, está el tema de las situaciones administrativas de los inspectores e inspectoras. Desde el punto de vista administrativo, el personal que ocupa puestos de inspección de educación puede hacerlo siendo funcionarios de carrera, bien procedentes del CISAE, bien procedentes del sistema de acceso vigente antes de las primeras oposiciones en Aragón (año 2000), o bien por concurso-oposición. Por otra parte, está la situación de accidentalidad (inspectores/as accidentales en Aragón, interinos o extraordinarios en otras Comunidades autónomas) de quienes han accedido al puesto bien como consecuencia de listas de interinidad derivadas de distintas oposiciones (elaboradas, entre los que no obtienen plaza, en función de sus resultados en el proceso selectivo), o bien mediante concursos de méritos por ampliación de listas para cubrir interinamente puestos cuando las listas anteriores están agotadas.

En el gráfico 9 relacionamos las dos situaciones posibles, carrera y accidentalidad, con las mujeres y hombres que han ocupado los puestos de inspección en los años estudiados.

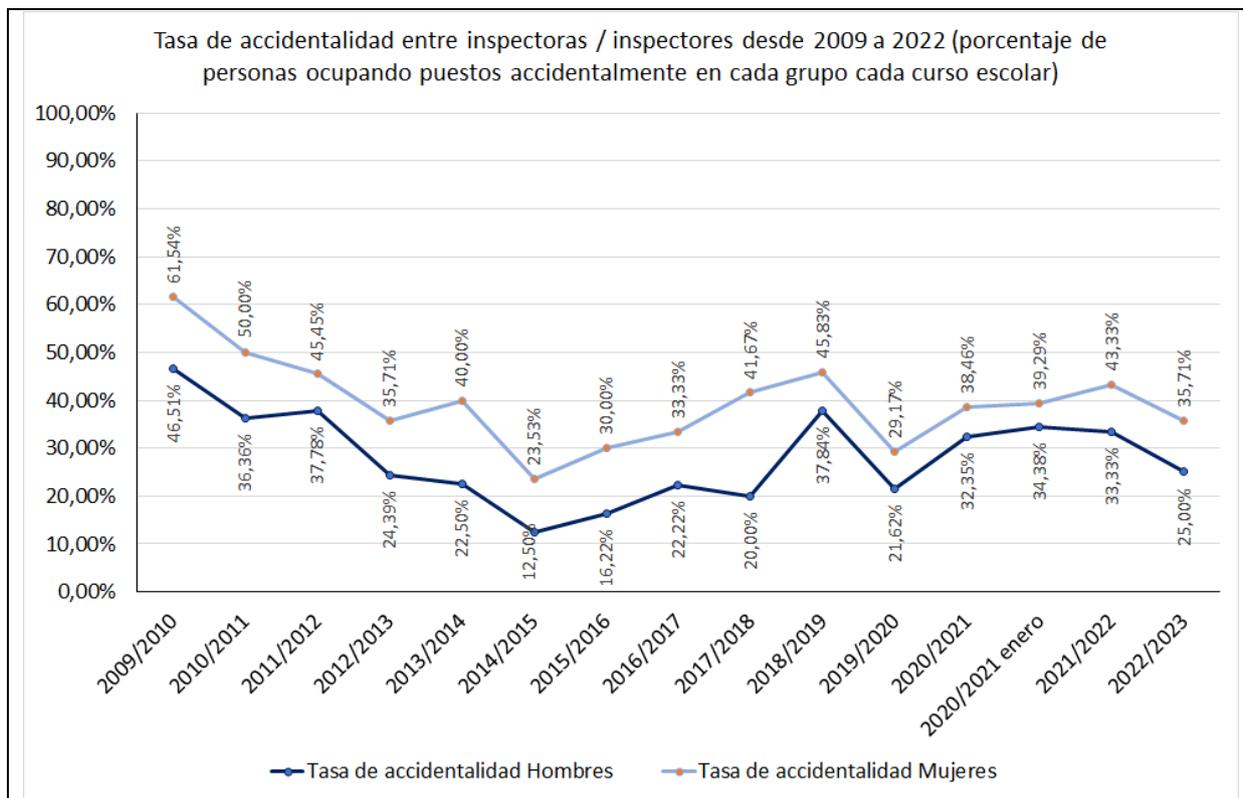


Gráfico 9. Evolución de la tasa de accidentalidad entre inspectoras/inspectores desde 2009 a 2022. Elaboración propia.

La primera evidencia es la tendencia a disminuir la accidentalidad en los cursos posteriores a cada uno de los años en los que se han realizado oposiciones de acceso al Cuerpo de Inspectores de Educación (2009, 2011, 2013, 2018³⁴). Al margen de esa situación, y centrándonos en el objeto de nuestro análisis, gráficamente se aprecia que las diferencias en las tasas de accidentalidad de los hombres son, curso tras curso, menores que las de las mujeres, con una diferencia promedio durante el periodo estudiado de más de 11 puntos porcentuales a favor de la tasa masculina, con unas diferencias que en el menor de los casos han sido de 4,9 puntos (enero del curso 2021), pero han llegado a ser de hasta un 15 % (curso 2009/10).

³⁴ El concurso-oposición de 2022 no supuso una disminución notable de la accidentalidad, tal y como se había previsto, debido a que, de las 18 plazas convocadas, solo se cubrieron 10.

¿Por qué entre las inspectoras hay una mayor tasa de accidentalidad que entre los inspectores? ¿Son limitaciones de carácter interno a la propia institución o más bien externas a la misma, o son más bien propias de las circunstancias sociales o familiares de la mujer?

Ocupación de cargos de responsabilidad

Otro de los elementos que ponen en cuestión la mayor presencia femenina en los puestos de inspección es el acceso a los puestos de responsabilidad. Aunque sea solo desde un punto de vista complementario, cabe reseñar los propios datos que CNIIE/Instituto de la Mujer (2011, p. 54) daba respecto a la Alta Inspección del Estado en 2010: las diferencias no solo se daban en el porcentaje de mujeres (38,2%) con respecto a los hombres (61,7%), sino dentro de los niveles administrativos de los puestos: del total de mujeres en estos puestos, el 76,9% tenían nivel 28, y el 23,08% nivel 30. A la inversa, de todos los hombres en la Alta Inspección, el 66,6% tenían nivel 30 y tan solo el 33,3% el nivel 28. El estudio reconocía que, a pesar de la tendencia a "... la paridad, en un análisis más detallado se observan ciertos sesgos, asociados a la menor representación femenina en cargos cuya categoría profesional es más elevada".

Este no es un sesgo que afecte solo a la Alta Inspección en España. También a título ilustrativo, puede verse cuál es la distribución por sexo de las distintas categorías de inspectores en Inglaterra. Siguiendo con los datos de la OFSTED mencionados anteriormente (ver nota a pie de página número 27), y tomando como referencia los años del 2017 al 2020, en lo que se refiere a la presencia femenina en los destinitos niveles o categorías de la HMI, se aprecia que esa representación disminuye según se asciende en la jerarquía³⁵, y esto se viene manteniendo en los años analizados (ver gráfico 10).

³⁵ Aunque en la OFSTED existen distintas modalidades de empleo, la propia entidad hace pública la equivalencia de las distintas categorías de inspectores con los grados de los funcionarios públicos (ver, por ejemplo, OFSTED, 2022a, Annex B; 2022b, Annex A). El orden, de menor a mayor categoría, sería de izquierda a derecha del gráfico 7. Existe otra categoría adicional, *B2 inspector*, que suele atribuirse a contratados temporales para determinados trabajos o campañas inspectoras.

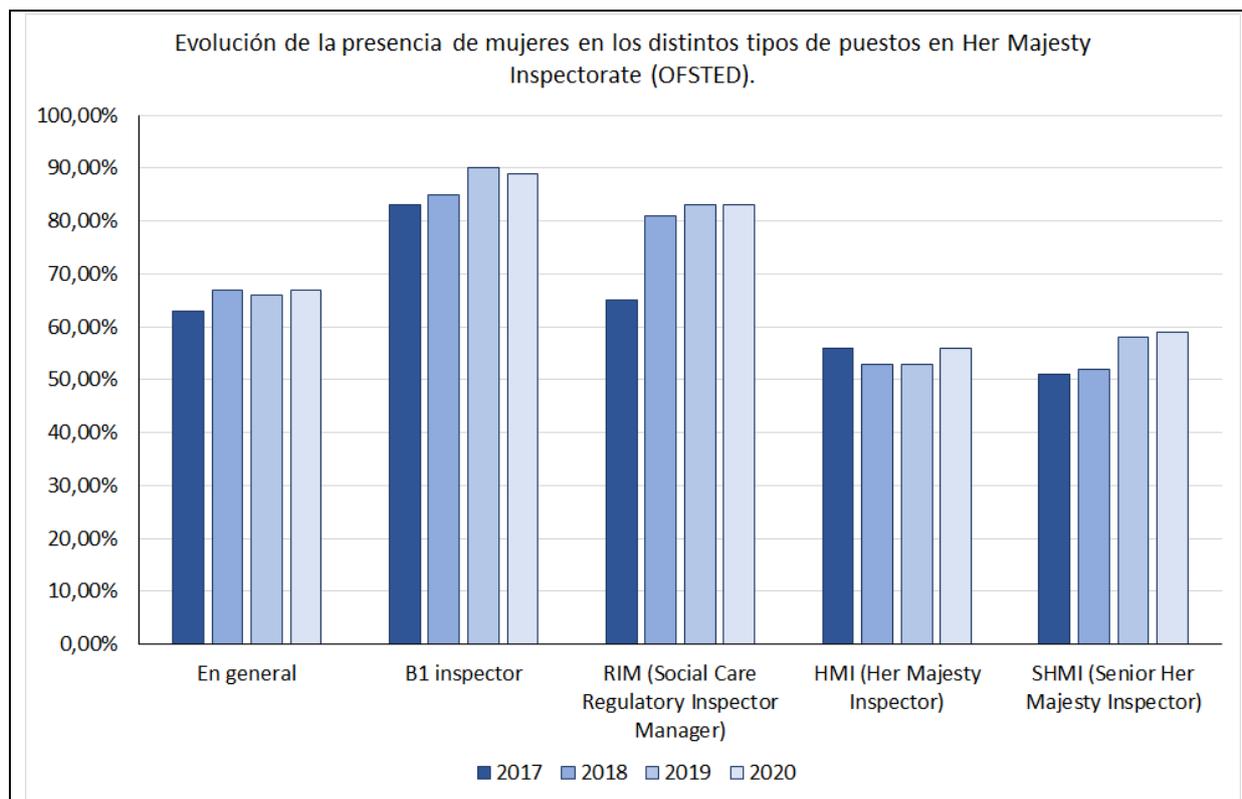


Gráfico 10. Evolución de la presencia femenina en los distintos puestos de inspección de HMI. Elaboración propia a partir de datos tomados de OFSTED (2022a).

Efectivamente, en los niveles más altos (HMI y Senior HMI, los dos bloques de columnas a la derecha) disminuye el porcentaje de mujeres con respecto a la media general (primer bloque de columnas desde la izquierda), y muy por debajo de las otras categorías de carácter inferior (B1 inspector, y RMI). No obstante, es justo decir que se mantienen niveles paritarios estables, si bien llama la atención, de nuevo, cómo las mujeres acceden en menor número a puestos de mejor remuneración, lo cual es una preocupación para la entidad como demuestran sus acciones para reducción de las diferencias entre hombres y mujeres³⁶.

Dentro del ámbito de la inspección educativa en Francia esta tendencia también se puede apreciar. Combaz (2021, pp. 80-82), basándose en datos de 2011 y de 2015 de la inspección de la enseñanza primaria, habla de una “feminización diferenciada”, reconociendo que la presencia mayoritaria de la mujer no se corresponde con la ocupación de cargos de responsabilidad o funciones con atribuciones específicas dentro de la propia estructura inspectora.

³⁶ Véase, por ejemplo, OFSTED (2022b): “OFSTED. Gender pay gap report and data 2021”.

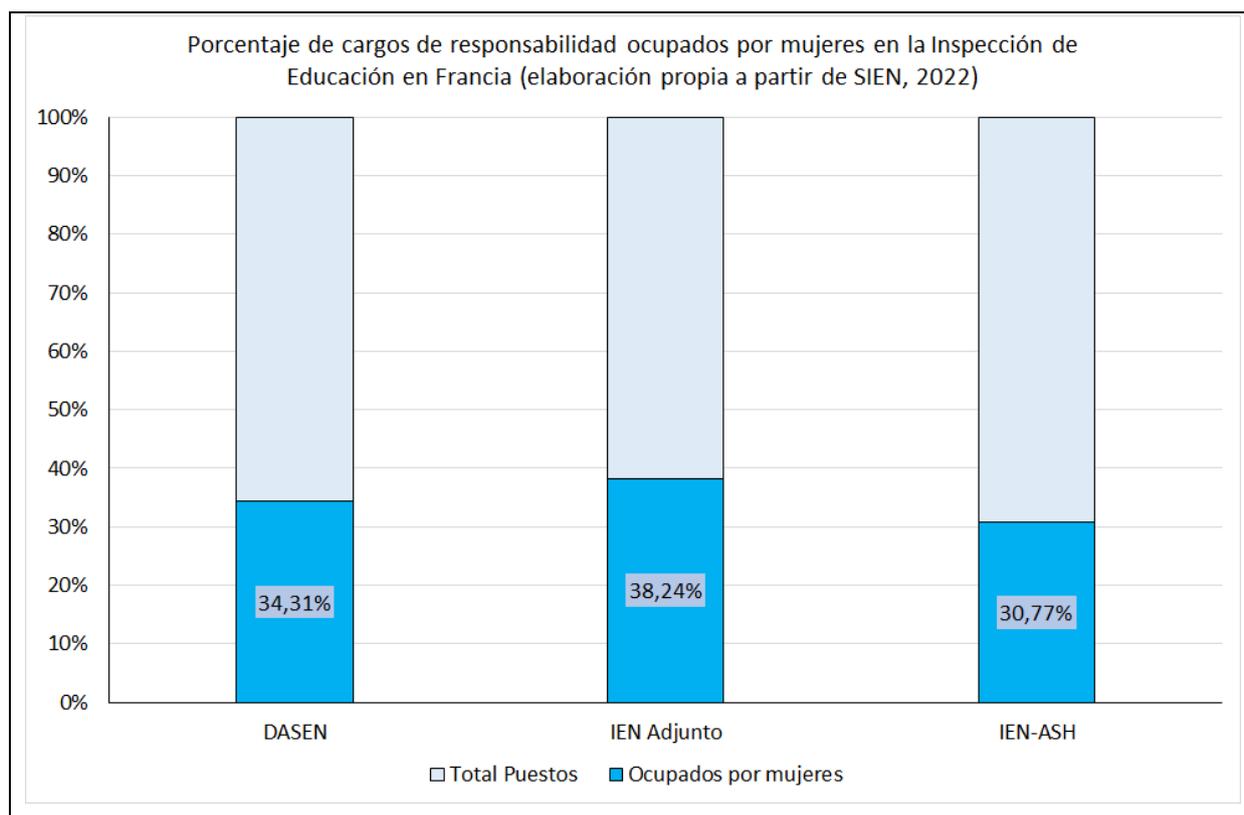


Gráfico 11. Evolución de la presencia femenina en los distintos puestos de inspección en Francia. Elaboración propia a partir de datos tomados de SEIN (2022).

Esto se corrobora si analizamos en gráfico 11, en el que podemos ver qué porcentaje de mujeres ocupaban este tipo de puestos en el año 2022 en el país vecino: en los puestos de Director Académico de los Servicios de la Educación Nacional (DASEN³⁷), puesto de mayor responsabilidad y remuneración, el porcentaje es de casi un 35%, cifra que aumente cuando se trata del puesto de inspector adjunto al DASEN, evidentemente de menos compromiso y salario. Si entramos en otra atribución de funciones como es la de los IEN-ASH, responsables de la atención a la diversidad del alumnado con hándicaps y de la inclusión, encontramos que el porcentaje femenino es de casi un 31%³⁸.

³⁷ Se han incluido puestos que se corresponden con los antiguos IA-DSDEN (Inspector de Academia – Dirección de los servicios departamentales de la Educación nacional). Además de estos puestos, hemos considerado los de IEN-adjunto (Inspector de la educación nacional adjunto al DASEN) y la función de los IEN-ASH (Inspector de la educación nacional – Adaptación escolar y escolarización de los alumnos con hándicaps y escuela inclusiva).

³⁸ Debe hacerse referencia a que el resto de los puestos hasta completar el 100% de los posibles no necesariamente están cubierto por hombres. En la fuente de los datos (el Anuario del Sindicato de Inspectores de la Educación Nacional, SEIN, 2022), de las 26 referencias a estos puestos IEN-ASH,

La situación de Aragón no es diferente. Los salarios de los funcionarios están tasados, con lo cual no existe diferencias de emolumentos por sexo siempre que se trate de un mismo puesto. Las diferencias de ingresos se dan de acuerdo con los distintos cargos de responsabilidad, que, como ya hemos visto anteriormente, son, de menos a más, las jefaturas de distrito, las jefaturas adjuntas y las jefaturas de inspección provincial (en el ámbito de cada provincia), los puestos de inspector autonómico y el de dirección de la inspección. Es decir, seis niveles. Cada uno de ellos tiene un complemento económico asignado y, lo que es más importante, una responsabilidad de coordinación de un ámbito territorial y de efectivos más amplio y una capacidad de decisión mayor según se avanza en la escala.

El tema de la capacidad de decisión es importante, sobre todo si se ve desde una perspectiva de género, si bien, incluso para los hombres, esta capacidad en estos puestos puede estar mediatizada por la complejidad de la estructura administrativa y, por qué no, política de la administración educativa. Pero ese es otro tema que requiere otro análisis en el que no podemos entrar ahora. Lo que si haremos es ver cómo ha sido el acceso a estos puestos a lo largo del periodo que va del curso 2009/10 al 2021/22. El gráfico 12 nos muestra esta evolución.

cuatro (un 15%) no están atribuidas a ninguna persona. Más del 50% de estas tareas son responsabilidad de inspectores.

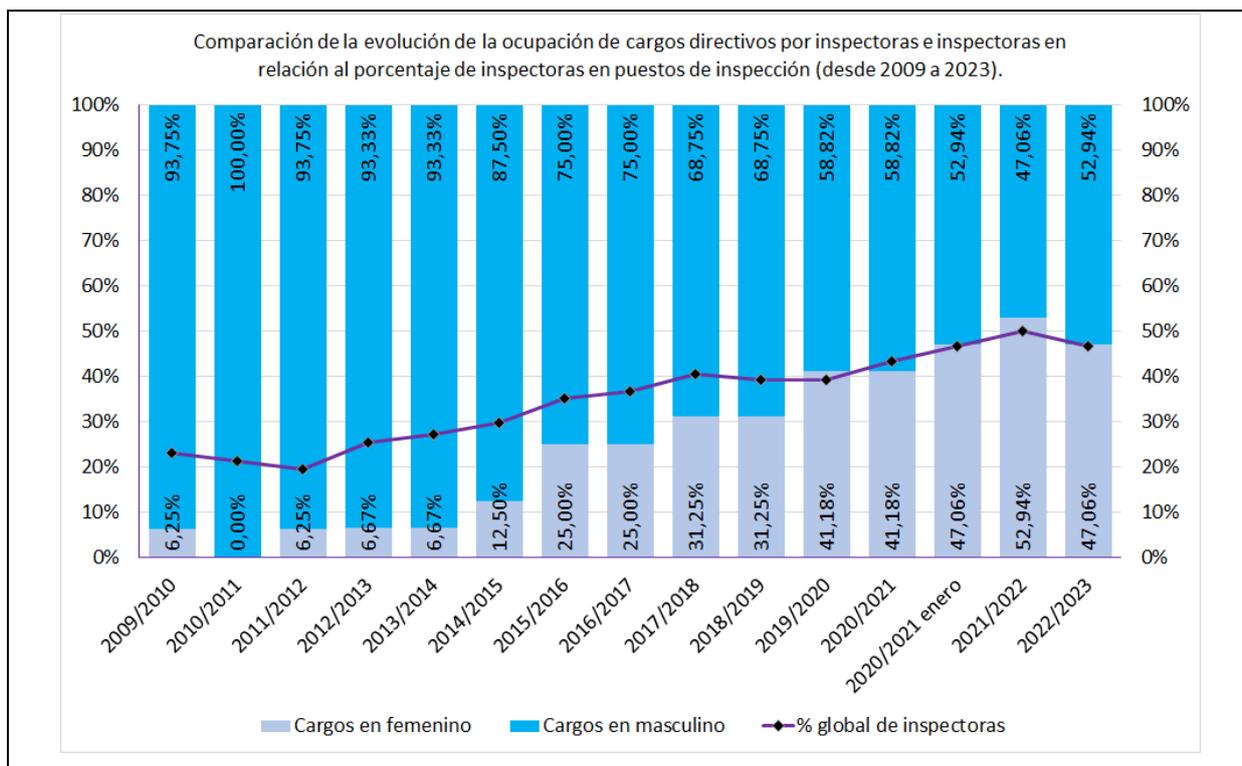


Gráfico 12. Comparación de la evolución de la ocupación de cargos directivos por inspectoras e inspectores desde 2009 a 2022. Elaboración propia.

La interpretación del gráfico es sencilla: las columnas en azul más oscuro representan el porcentaje de hombres que han ocupado los puestos de responsabilidad; las de azul claro, las mujeres que han ocupado dichos cargos; la línea continua, el porcentaje de mujeres inspectoras en el conjunto de la inspección educativa a lo largo de los años estudiados.

Es evidente que la participación femenina en los puestos de responsabilidad ha ido creciendo de manera paralela a la ocupación de puestos de inspección por parte de la mujer, pasando de momentos en los que apenas accedía a ese “poder” (cursos de 2009/10 a 2015/16) hasta llegar a un nivel coherente y proporcional a su representación en el conjunto de los puestos de inspección³⁹. En este sentido, la

³⁹ Los puestos que tienen una especial relevancia desde el punto de la responsabilidad y, de alguna manera, de poder, son las jefaturas provinciales de inspección, dicho esto sin menospreciar la importancia del resto de los cargos. Efectivamente, es en la provincia donde se toman importantes decisiones sobre la planificación de los centros, donde se está en contacto directo con todo el sistema educativo, donde se coordina más directamente a las inspectoras e inspectores. Estos puestos, desde que Aragón tiene competencias en educación (año 1999), han venido siendo cubiertos por hombres con la única excepción de una inspectora jefa provincial durante el periodo comprendido entre los cursos 2015/2016 hasta el curso 2021/2022. Aunque no tenemos datos para elaborar ninguna hipótesis, sí que tenemos indicios para que nos podamos preguntar el porqué de esta tendencia persistente, al menos de momento.

evolución ha venido siendo positiva, diferente, si queremos comparar, con la tendencia que se adivina en el caso de otras inspecciones europeas, como ya hemos visto más arriba, en las que esa tendencia parece ser a la inversa.

¿Qué ocurre en otras Comunidades Autónomas en el momento actual? Aunque no disponemos de datos evolutivos como en el caso de Aragón, si podemos ver la situación actual en cuanto a la ocupación de cargos por parte de las mujeres inspectoras. En el gráfico 13 podemos ver la comparativa para una muestra de 10 inspecciones de educación en las que el marcador negro de rombo corresponde al porcentaje de inspectoras en cada una de ellas, mientras que la barra azul claro es el porcentaje de cargos de responsabilidad ocupados por mujeres⁴⁰.

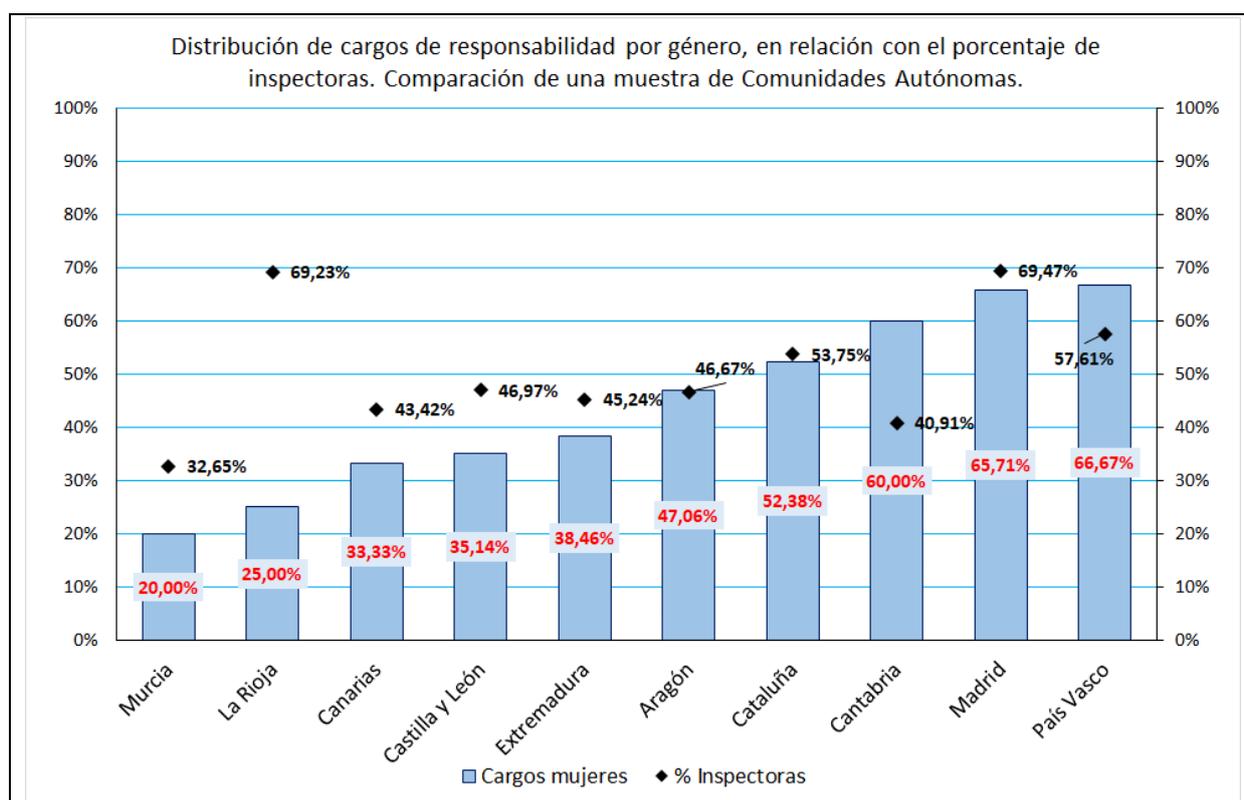


Gráfico 13. Distribución de cargos de responsabilidad por género, en relación con el porcentaje de inspectoras. Comparación de una muestra de Comunidades Autónomas.

⁴⁰ Evidentemente, en cada una de las Comunidades estudiadas el resto de los cargos son ocupados por hombres. Los datos están sacados de las mismas páginas web reseñadas en la nota al pie número 31. Se han considerado los cargos equivalentes a los existentes en Aragón, tanto a niveles provinciales o territoriales (jefaturas, jefaturas adjuntas, coordinación o jefatura de área o distrito) y a niveles centrales (inspecciones generales, centrales, o direcciones de la inspección, o subdirecciones de inspección).

Aragón se sitúa en el escenario de equilibrio que da que el porcentaje de mujeres en cargos casi sea equivalente al de mujeres en puestos de inspección, en una proporción semejante al caso de Cataluña o, se podría decir, al caso de Madrid. Esta situación no es la misma en otras Comunidades, como por ejemplo en el caso de las que tienen un porcentaje de cargos en femenino más bajo que Aragón, en las que, de acuerdo con el número de mujeres inspectoras, debieran tener más presencia dichos cargos de responsabilidad. Llama la atención La Rioja, en el que un 69% de mujeres inspectoras, solo un 25% de estas tiene cargos, pero los datos de esta comunidad hay que relativizarlos porque el número global de puestos es muy bajo y cualquier variación sesga los datos. Finalmente, los casos en los que se invierte esta situación y hay más representación femenina en cargos que en el conjunto de los puestos de inspección son las comunidades de Cantabria y País Vasco.

Cabe pensar que la situación ideal es que la distribución de cargos coincida aproximadamente con la distribución de los géneros en el conjunto de cada población, dado que no se puede presuponer la existencia de una predisposición innata de uno u otro sexo para el ejercicio de cargos de responsabilidad y liderazgo (Eagly y Carli, 2007b, pp. 29-49). Sin embargo, teniendo en cuenta que el “liderazgo” es una forma de discurso que genera su propio conocimiento y lo que es “verdad” (Niesche, 2017, pp. 17-18), y que su aprendizaje tiene que ver con el desarrollo de las identidades profesionales que se configuran cotidianamente en la interacción entre el yo y los otros (Bolívar y Riccoto, 2019), sería necesario analizar las circunstancias que se dan en cada caso para justificar estas diferencias, dado que, desde los datos que aportamos, no se puede aventurar un patrón común⁴¹.

Teniendo en cuenta que la inspección de educación es una institución jerárquica, interesa ver cómo se distribuye la presencia de la mujer en los niveles del escalafón. Para ello y por tener una visión general de la presencia de la mujer en un periodo de tiempo y en la jerarquía de cargos en dicho periodo, hemos ideado un indicador cuyo cálculo es el siguiente: para cada cargo, se consideran todas las personas que lo han

⁴¹ A título anecdótico, cabe decir que en las asociaciones profesionales/sindicato de inspección de educación se mantiene la desproporción a favor de los hombres en sus juntas directivas (datos tomados el 31/03/23 de <https://usie.es/quienes-somos/> y de <https://adide.org/junta-federal/> y <https://adide.org/nueva-junta-directiva-de-adide-federacion/#>).

ocupado a lo largo del periodo que va desde el año académico 2009-2010 al 2022-2023, computando el porcentaje de hombres y de mujeres que han ocupado cada tipo de cargo durante cada año del periodo⁴².

La representación que nos ofrece el gráfico 14 es bastante elocuente. La presencia de la mujer descende en la medida en la que la jerarquía de los puestos de responsabilidad crece. El nivel jerárquico con mayor presencia femenina, en el cómputo de los 14 años estudiados, es el de las jefaturas adjuntas provinciales. Esta buena noticia, sin embargo, hay que matizarla, primero porque la primera adjuntía femenina no se produjo hasta el curso 2015/2016; segundo, porque el número de puestos es realmente pequeño, pasando de 1 a 3 en el 2011-2012 en el conjunto de las tres provincias y de 3 a 4 en el 2018/19. Sin embargo, hay que reseñar que es el primer estamento en el que se produce la ruptura del desequilibrio hombres-mujeres a favor de las últimas, ya en el curso 2017/2018.

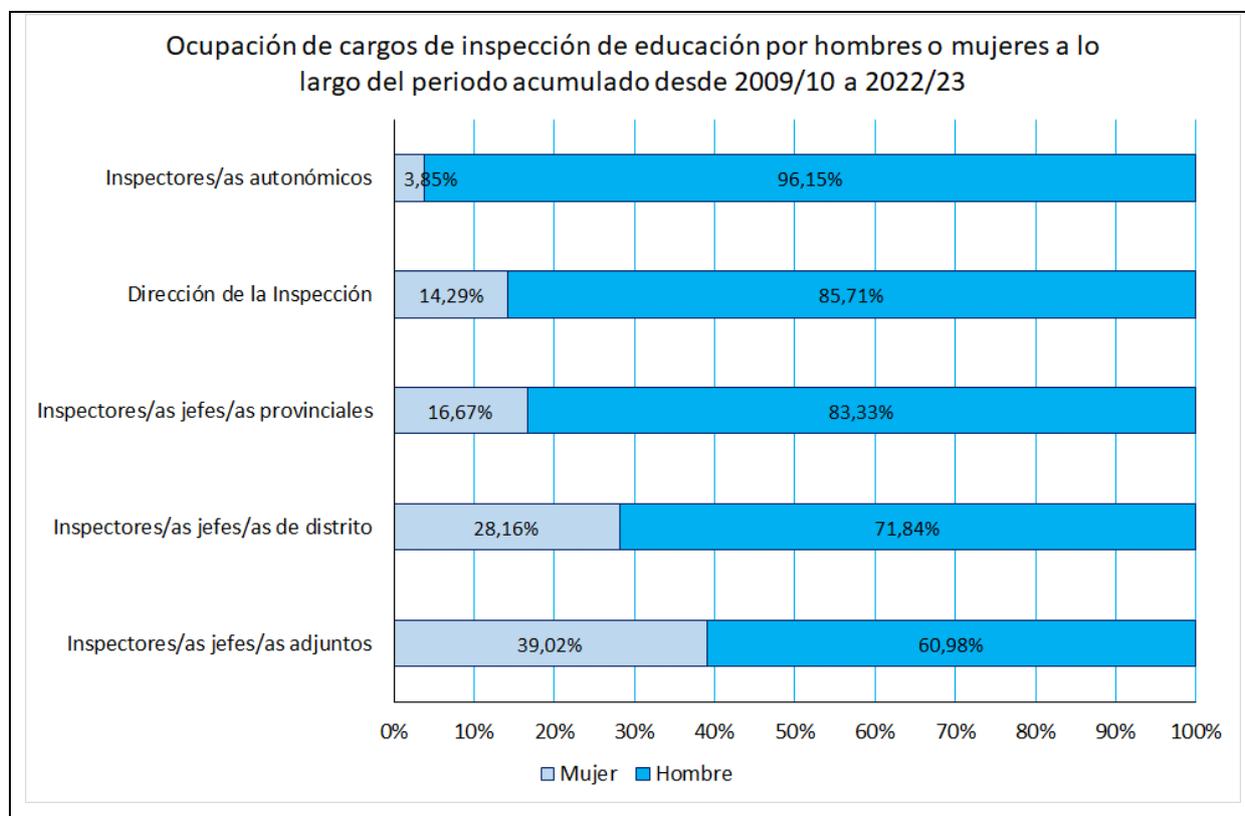


Gráfico 14. Ocupación de cargos de inspección de educación por hombres o mujeres a lo largo del periodo acumulado desde 2009/10 a 2022/23

⁴² Es decir, se considera cada año y cada cargo independientemente, como si no hubiera habido continuidad de una misma persona en cualquiera de los cargos a lo largo de los años estudiados.

El otro nivel con presencia femenina considerable está en las jefaturas de distrito, que han venido siendo ocupadas a lo largo de nuestro periodo de estudio en el conjunto de todos los años por cerca de un 30% de mujeres. No obstante, hay que tener en cuenta que este incremento se configura con la participación femenina mayoritaria en los cuatro últimos cursos: hasta el 57% de las jefaturas de distrito llegaron a ocuparse por mujeres en el curso 2019-2020; antes de ese curso, su presencia era minoritaria en este nivel de responsabilidad.

Esta base algo más feminizada de las jerarquías se rompe en cuanto se entra en las jefaturas provinciales. Aunque aparece casi un 17% femenino en el desempeño de cargo, hay que tener en cuenta que se debe a una única inspectora jefa provincial ocupando el cargo durante 7 cursos consecutivos⁴³. A partir de este nivel, la pirámide jerárquica se estrecha, incluso más de lo que aparentan los valores reflejados en el gráfico 14. Considérese, si no, que de las 7 personas que han ocupado el puesto de la Dirección de la Inspección, 6 han sido directores por una única directora a fecha de hoy. Igual ocurre con el caso de los inspectores/as autonómicos: contando hasta 8, solo ha habido una mujer.

Este sesgo de promoción y posición en puestos de responsabilidad ya lo describían gráficamente Eagly y Carli (2007b), cuando calculaban el efecto de la desviación favorable a los hombres respecto a las mujeres en los diferentes niveles jerárquicos de una hipotética organización, de manera que, en el nivel más alto (CEO, *chief executive officer*), estimaban que por cada hombre había 0,06 mujeres, incrementándose la proporción hasta llegar a una práctica igualdad en el nivel de los trabajadores (p. 73). Afortunadamente, estas ratios hombre-mujer en puestos de responsabilidad está cambiando, y más dependiendo de sectores. A modo de ejemplo de lo que decimos, en el caso de España y para el ámbito del poder económico, en la ocupación de los puestos de los órganos directivos de las empresas del IBEX35 sale una proporción de 0,397 mujeres por cada hombre (en cuanto a el puesto de CEO, esta proporción es menor que la estimada por Eagly y Carli: 0,03 mujeres por cada hombre). Sin embargo, en otros sectores, como el público, en la administración del

⁴³ Para ver lo relativo del dato, durante el periodo estudiado se produjeron 10 relevos en el puesto (por provincias, 3-3-4), es decir, 10 personas que ha ocupado u ocupan el puesto en las distintas provincias. De estas diez personas solo ha habido una mujer.

Estado, esta proporción se iguala llegando a 0,93 mujeres por cada hombre, con algunos niveles jerárquicos, los de más alto nivel, en los que la tendencia incluso se invierte⁴⁴.

La inspección de Aragón, Administración (educativa) a fin de cuentas, debería tender cuando menos a la equivalencia de hombres y mujeres en puestos de responsabilidad, pero como se ve, no es enteramente así a pesar de la favorable evolución. Es más, aún puede ser más llamativo si tenemos en cuenta que los nombramientos a partir de las jefaturas provinciales (incluidas) son por designación directa de un estamento de la Administración educativa que trasciende a las propias organizaciones provinciales de inspección. En estos niveles más “político-administrativos” se aprecia la tendencia a la mayor confianza en el varón para desempeñar puestos de jerarquía, incluso cuando las personas responsables de esas designaciones son mujeres (Directoras provinciales e incluso Consejeras). Puede que exista una mecánica latente, unas dinámicas no necesariamente intencionadas que impelen a los y las administradores a confiar más en el modelo masculino de liderazgo y de gestión. Nuestra deducción es tan solo una hipótesis que, no obstante, ya ha sido comentada por trabajos como los de Eagly y Carli (2007b), Vinkenburt y otros (2011), Rhode (2017) o Díaz (2018).

2.2. ¿Qué preguntas nos plantean los datos?

Como colofón de este apartado debemos extraer algunas conclusiones que, en principio, son halagüeñas respecto a la igualdad de género y la Inspección de Educación en Aragón. Sin embargo, los mismos datos nos plantean algunos interrogantes, algunas dudas que se tratarán de resolver a lo largo del presente trabajo. Al menos, se ha de considerar lo siguiente para el caso de Aragón:

- Incremento de la presencia femenina en puestos de inspección educativa. A pesar del incremento y de que se ha conseguido actualmente una evidente

⁴⁴ Los cocientes se calculan dividiendo el número de mujeres en puestos de dirección por el número de hombres. Estos cálculos están hechos a partir de datos de 2022, tomados de la base del Instituto de las Mujeres, “Mujeres en Cifras - Poder y Toma de Decisiones - Poder Económico – Órganos de dirección de las empresas del IBEX 35”, para el caso del poder económico. Para el caso de la “Administración del Estado, de la misma base de datos, Mujeres en Cifras - Poder y Toma de Decisiones - Altos Cargos de la Administración. Recuperado el 24/02/23 de:

<https://www.inmujeres.gob.es/MujerCifras/PoderDecisiones/PoderEconomico.htm>,
<https://www.inmujeres.gob.es/MujerCifras/PoderDecisiones/AltosCargosAdmon.htm>.

paridad (casi igualdad de porcentaje de mujeres y hombres), los cuerpos de procedencia son mayoritariamente femeninos. La pregunta haría referencia al por qué en esta Inspección de Educación no se dan todavía proporciones semejantes a las existentes en los cuerpos docentes de origen, teniendo en cuenta que en los métodos de selección para el acceso no hay, al menos explícito, ningún sesgo de género.

- Mayor tasa de accidentalidad. Entre quienes ocupan puestos de inspección, la mayor tasa de accidentalidad, y parece ser una constante en el periodo estudiado, se da entre las inspectoras. Sería razonable indagar si existen condicionantes, y de qué tipo, para que se dé esta escenario: ¿condicionantes sociales, familiares, o propios de la institución?
- La disponibilidad para el acceso a la inspección a través del concurso-oposición ha crecido para las mujeres como lo demuestra el constante crecimiento de aspirantes femeninas hasta el punto de superar al de aspirantes masculinos. Sin embargo, las tasas de éxito no han sido coherentes con el número de mujeres aspirantes, especialmente en el último concurso-oposición. Puede que existan condicionantes que lastran las posibilidades de éxito de las mujeres sobre los que indagar.
- Crecimiento de la participación de las inspectoras en puestos con acceso a la toma de decisiones (y, por ende, al “poder”). Dentro de la situación actual, de paridad porcentual de inspectoras e inspectores, el acceso al poder es también paritario. La cuestión que nos debemos plantear es si, anteriormente (recuérdese que en el periodo estudiado se han dado años de representación simbólica o nula), existía algún tipo de determinante. Igualmente, debemos preguntarnos por las razones por las que la proporción femenina en puestos de responsabilidad no guarda la misma proporción que en los cuerpos docentes de origen.

3. Dificultades, facilidades y experiencia: lo que aportan las respuestas al cuestionario

3.1. El cuestionario

Una vez comprobado en el apartado anterior con datos objetivos y públicos reales⁴⁵ que, en el periodo estudiado, la inspección de educación ha venido siendo un ámbito con mayor presencia masculina, y de acuerdo con los planteamientos hechos en el apartado dedicado a la metodología, se ideó un cuestionario dirigido a inspectoras e inspectores, tanto activos como jubilados, o a exinspectoras/es que actualmente están en otros puestos docentes, para tratar de responder a la pregunta de si les cuesta más a las mujeres llegar y permanecer en puestos de inspección o no, y las razones consecuentes.

El cuestionario estaba estructurado en 8 bloques entre los que se distribuían un total de cuarenta y dos ítems. Los bloques iban referidos a los siguientes aspectos:

1. Aspectos de carácter personal
2. Formación.
3. Trayectorias profesionales I. Docencia y otras profesiones.
4. Trayectorias profesionales II. Cargos de gestión dentro del ámbito funcional docente.
5. Trayectorias profesionales III. Cargos de responsabilidad dentro de la estructura de la inspección de educación.
6. Motivaciones para el acceso a la inspección de educación.
7. Acceso y permanencia en la inspección de educación.
8. Valoración de la experiencia personal en puestos de inspección de educación.

Este esquema, cuya estructura detallada por preguntas puede verse en el [anexo I](#), se construyó a partir de las categorías de análisis, debidamente adaptadas, que Combaz (2021, pp. 134-135) había utilizado en las entrevistas sobre las que desarrolló el estudio sobre género e inspección de educación en Francia. A pesar de que el cuestionario fue revisado por expertos, la concreción final no capturó información

⁴⁵ Planes de Inspección, hojas de guardias, páginas web con información de las distintas inspecciones.

relevante en algunas de sus preguntas, probablemente por una formulación inadecuada que, incluso en un caso (ítem 36), tuvo que ser finalmente anulado por la incoherencia de la información aportada. No obstante, en el conjunto del cuestionario la información sí resulta relevante, gracias ante todo por el interés de quienes lo han respondido. En los apartados que siguen trataremos de sintetizar todo su contenido.

3.2. Población y muestra: su caracterización

Población y muestra a la que se aplica

Tal y como se ha dicho en el apartado dedicado a la metodología, lo ideal hubiera sido trabajar con toda la población, todos las inspectoras e inspectores que desde el curso 2009/2010 han ocupado puestos de inspección, bien como accidentales bien como funcionarios de carrera, independientemente de que ahora estén en activo o ya no lo estén por paso a jubilación o a otras situaciones laborales. La tabla 2 recoge los datos de esta población, así como los datos de envíos posibles del cuestionario y de los efectivamente realizados, diferenciando los casos de personas en activo (“activos” en adelante) y personas que no lo están (“no activos” en adelante) cuando se distribuye la encuesta.

	No activos en Inspección			Activos en inspección noviembre 2022			Total posibles sujetos		
	Posibles	Enviados	%	Posibles	Enviados	%	Posibles	Enviados	%
			enviados			enviados			enviados
Hombres	55	29	52,73%	32	32	100,00%	87	61	70,11%
Mujeres	22	11	50,00%	30	30	100,00%	52	41	78,85%
Total	77	40	51,95%	62	62	100,00%	139	102	73,38%

Tabla 2. Población (Inspectoras/es desde 2009/10): sujetos posibles, cuestionarios enviados y respondidos⁴⁶

El total acumulado de inspectoras e inspectores en el periodo de tiempo estudiado es de 139, habiendo sido enviado el cuestionario al 73,19% de los sujetos (102 envíos). Esta pérdida inicial de sujetos se debe las dificultades encontradas para una efectiva localización de quienes no estaban en activo. A quienes estaban en activo, se ha

⁴⁶ Las tablas son siempre de elaboración propia. En caso de utilización de datos o de tablas elaborados por otros, se indicará expresamente.

enviado a toda la población posible (62⁴⁷) en la fecha de envío (noviembre de 2022), incluyendo a las Inspecciones Provinciales y a la Dirección de la Inspección.

Al cierre del cuestionario, tras un mes de plazo para cumplimentarlo, las respuestas obtenidas han sido de 71 en total, lo que supone un 51,08% de la población absoluta posible y un 69,61% de los cuestionarios finalmente enviados. Por género, las respuestas, en relación con los cuestionarios enviados, se distribuyen de la manera que muestra la tabla 3.

		Hombres	Mujeres	Total
No activos	Entregados	29	11	40
	N respuestas	23	8	31
	% respuestas	79,31%	72,73%	77,50%
Activos	Entregados	32	30	62
	N respuestas	20	20	40
	% respuestas	62,50%	66,67%	64,52%
Total	Entregados	61	41	102
	N respuestas	43	28	71
	% respuestas	70,49%	68,29%	69,61%

Tabla 3. Porcentaje de respuestas respecto a los cuestionarios enviados

El 77,5% de los no activos que han recibido el cuestionario lo responde. Dentro de este grupo, el porcentaje de respuesta femenina es inferior en casi 7 puntos al de la masculina, pero debe tenerse en cuenta la referencia de la población total de mujeres posibles de este grupo era tan solo de un 28,5%, con lo que se puede considerar que la participación femenina ha sido alta en este grupo (72,73%). En el caso del grupo de quienes están en activo, el porcentaje de mujeres que responden es cuatro puntos superior al de los hombres, sin que se pueda estimar que estas diferencias tengan alguna significación. Comparados los grupos de “activos” y “no activos”, la diferencia ya es mayor, hasta 13 puntos a favor de los segundos. Por género, estas diferencias se mantienen a favor de los no activos tanto en mujeres como, especialmente, en el caso de las respuestas masculinas.

En este apartado lo que hemos pretendido es solo describir la población objeto del estudio y la muestra aleatoria con la que se ha trabajado, sin pretender una

⁴⁷ Recuérdese hubo una situación de coincidencia entre persona sustituida y sustituto, lo que hace que el número de activos fuera de 62.

representatividad estadística absoluta. Aunque de estos datos no se pueden sacar conclusiones definitivas, debemos tener en cuenta lo siguiente:

- El tema de género e inspección parece interesar al conjunto de inspectoras e inspectores, habida cuenta del porcentaje total de respuestas obtenidas (más de 2/3 del total de las enviadas, lo que supone la mitad de la población posible). Al resto, aproximadamente un tercio, podemos suponer que el interés que les suscita el tema no es lo suficiente como para contestar un sencillo cuestionario.
- Aplicando este criterio de interés, no se manifiestan diferencias entre mujeres y hombres en cuanto que los porcentajes de respuesta son semejantes, sin variaciones llamativas.
- Pudiera parecer que entre el grupo de inspectoras e inspectores que no están en activo hay un mayor interés por el tema, a juzgar por su mayor porcentaje de respuestas respecto a los que están en activo. Sin embargo, no puede darse por cierta esta suposición ya que la remisión del cuestionario se hizo solo a la mitad de la población posible, mientras que en el caso de los activos se entregó a la totalidad de su población.

Situaciones administrativas y edades de acceso a inspección de educación

El camino más general de acceso para ocupar un puesto de inspección de educación “en propiedad” es el que pasa, primero, por la accidentalidad y, tras la superación de un concurso-oposición, a la condición de funcionario de carrera, sin que esto quiera decir que no haya casos de docentes que acceden directamente, sin periodo interino. De los datos extraídos de la muestra la edad media de acceso a la inspección está en el entorno de los 45 años. No hay evidencias de que las mujeres, en promedio, accedan a inspección con una edad más tardía que los hombres, ni tampoco al revés, al menos estadísticamente. El acceso a la condición de accidentalidad se da en el grupo femenino a los 44,6 años frente a los 45,2 de los hombres, si bien con una mayor variabilidad entre estos últimos. Estas diferencias de medias de edad siguen el mismo patrón en el acceso a la condición de funcionariado.

Sin embargo, viendo detenidamente los datos se aprecian otras diferencias que pueden tener que ver con el género. En cuanto al acceso, hay personas que ya no están en la inspección, o que siguen estando, pero no han conseguido acceder a la

condición de funcionarios (o todavía no), y hay otras que, sin el paso por la accidentalidad, como hemos dicho, superan directamente el concurso-oposición. Esta circunstancia no se muestra independiente de la cuestión de género, como podemos ver en las tablas 4 y 5.

Inspectores/as que ...	% Total	% Hombres	% Mujeres
...han sido (o son) accidentales	81,69%	56,90%	43,10%
...no han sido accidentales	18,31%	76,92%	23,08%

Tabla 4. Inspectoras/es que nunca han sido accidentales frente a quienes lo han sido o siguen siéndolo.

Del total de la muestra (71 personas⁴⁸), casi el 82% han sido o continúan siendo inspectoras/es accidentales. Dicho de otra manera, el 18% no lo fueron nunca porque accedieron directamente a la condición de funcionario de carrera. El dato que nos interesa es este último, que desglosado por género vemos que ese 18% está compuesto por una abrumadora mayoría de hombres. Parece, por tanto, que el camino directo (sin interinidad) está más limitado para el caso de las mujeres.

Desde la perspectiva del funcionariado, de los que contestan hay un porcentaje de inspectoras/es que, ya fuera de estos puestos, no lograron la condición de funcionarios de carrera en el cuerpo de inspectores de educación, o que ocupando plaza de inspectores/as accidentales aún no han conseguido superar la oposición. Este grupo de inspectores alcanza a más un 40% de la muestra (ver tabla 5).

Inspectores/as que...	% Total	% Hombres	% Mujeres
...son funcionarios de carrera	59,15%	78,57%	21,43%
...no son/no han sido funcionarios de carrera	40,85%	34,48%	65,52%

Tabla 5. Inspectoras/es que no alcanzaron, o todavía no, el funcionariado de carrera en el cuerpo de inspectores de educación.

Como se puede ver, esta situación afecta también a la cuestión de género: ese 40,8% que nunca han sido funcionarios, o todavía no lo son, está compuesto por un 65,5% de mujeres y solo por un 34,5% de varones. Se invierten los términos con respecto al acceso directo a la condición de accidentalidad (tabla 4), y se deducen unas

⁴⁸ Recuérdese que la población, y por tanto la muestra, está compuesta por inspectoras/es en activo y por otros que ya están fuera de la inspección.

condiciones más arduas para el acceso al cuerpo de inspección para las mujeres. Esta afirmación se ve ratificada si tenemos en cuenta lo visto en el apartado 2.1 (subapartado “Acceso a puestos de inspección”) de este estudio en cuanto a los porcentajes de mujeres que superan los concursos oposición de acceso.

Contextos de familia de las inspectoras/es que componen la muestra

Situaciones familiares

Las edades de acceso a la inspección de educación, como hemos visto, se centran en un momento que podríamos calificar, en lo familiar, como bisagra entre dos generaciones que pueden perfectamente coexistir: hijos e hijas por una parte, ascendientes por otra. No se puede descartar, por tanto, que la situación familiar pueda tener una influencia individual para los que han sido (y son) aspirantes a los puestos de inspección, precisamente en un periodo vital y profesional muy productivo. Esto es lo que justificó, en su momento, indagar sobre el contexto familiar de los encuestados. Los datos los tenemos en la tabla 6, en la que distinguimos entre quienes fueron siempre o son actualmente accidentales, y los que fueron o son funcionarios de carrera⁴⁹. Viendo los datos de la tabla se aprecia que, en general, el porcentaje de casadas/os o con pareja estable es alto, cercano al 70%, si bien, entre el grupo que ha alcanzado el funcionariado este porcentaje se incrementa en casi 10 puntos.

Situaciones familiares	Accidentales (no funcionarios de carrera) (40,85% del total la muestra)			Funcionarias/os (superado concurso - oposición) (59,15% del total de la muestra)		
	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total
Casados/pareja estable	24,14%	44,83%	68,97%	73,81%	14,29%	88,10%
Otras situaciones	10,34%	20,69%	31,03%	4,76%	7,14%	11,90%

Tabla 6. Situaciones familiares de las inspectoras/es

En cuanto a las hijas/os que los encuestados tenían en el momento de acceder a la inspección, los datos los muestra la tabla 7, en la que se han distinguido tres grupos con sus correspondiente momentos de acceso a cada una de sus situaciones administrativas: i) el grupo de quienes han accedido en algún momento a la

⁴⁹ La pregunta del cuestionario estaba hecha con referencia al momento en el que se producía el acceso a puestos de inspección, bien como inspectoras/es accidentales, bien como funcionarias/os.

accidentalidad (se excluyen los que superan directamente la oposición); ii) el grupo de funcionarias/os de carrera (se excluye a quien no hay superado la oposición); iii) el grupo de los que no fueron nunca accidentales.

	Total	Hombres	Mujeres
Inspectoras/es que han sido/son accidentales	58	33	25
<i>Promedio hijos en momento acceso accidentalidad</i>	<i>1,48</i>	<i>1,44</i>	<i>1,51</i>
Inspectoras/es que han sido/son funcionarias/os	42	9	33
<i>Promedio hijos en momento acceso a funcionariado</i>	<i>1,73</i>	<i>1,55</i>	<i>1,8</i>
Inspectoras/es funcionarios que no han sido accidentales	13	10	13
<i>Promedio hijos en momento acceso a funcionariado</i>	<i>1,5</i>	<i>1</i>	<i>1,66</i>

Tabla 7. Números medios de hijas/os

Las diferencias que se puedan dar entre el grupo de inspectores accidentales y el de funcionariado, ponen de manifiesto que el incremento del promedio de hijas/hijos a favor de los segundos puede tener que ver con que entre un acceso y otro ha pasado el tiempo, pero los datos en sí no aportan indicios sobre su relación con el propio acceso a puestos inspectores. Las diferencias entre hombres y mujeres tampoco se pueden dar como significativas en ninguno de los dos casos, sobre todo teniendo en cuenta el desequilibrio de sujetos que componen ambos grupos.

Sin embargo, sí parece interesante distinguir el grupo de quienes accedieron a la condición de inspector/a de carrera directamente, sin el paso por la accidentalidad. Con respecto a quienes hicieron el paso por la accidentalidad, la diferencia es notable: aunque sea solo de 0,23, hay que tener en cuenta que el promedio está sesgado por el número de hijos de las mujeres con respecto a los hombres de este grupo. Es decir, pareciera que, en lo que afecta al acceso directo a la inspección, sí que es puede ser relevante el tener o no descendencia a la hora de poder preparar un concurso-oposición, al menos en el caso de los hombres.

La familia: ¿limitación o apoyo?

A la pregunta directa de cuál era el apoyo que los encuestados recibían de la familia en el momento en el que manifestaban su aspiración a la inspección, las respuestas han sido, como cabría esperar, generalmente positivas (3/4 de la muestra), con poca

presencia de posiciones de indiferencia o neutralidad⁵⁰, y menos aún (un 7,04%) de manifestaciones de reticencia (ver la tabla 8).

Tipos de apoyo	Hombres	Mujeres	Total
Apoyo incondicional	67,86%	79,07%	74,65%
Indiferencia/neutralidad	21,43%	16,28%	18,31%
Reticiencias	10,71%	4,65%	7,04%

Tabla 8. Apoyo familiar (toda la muestra)

Para matizar y contrastar estos datos se preguntó directamente por las dificultades que la situación familiar que cada cual tuviera les había planteado en el cumplimiento de su aspiración a los puestos de inspección de educación. La pregunta, totalmente abierta, fue contestada de la manera que refleja la tabla 9.

	Total	Hombre	Mujer
No contesta	12,68%	88,89%	11,11%
Sin dificultades	23,94%	76,47%	23,53%
Encuentran dificultades	63,38%	48,89%	51,11%

Tabla 9. Porcentajes de inspectores e inspectoras que encuentran/no encuentran dificultades familiares

Tomando como referencia el número total de sujetos de la muestra, casi un 24% manifiesta que no encuentran dificultades que provengan del contexto familiar para sus aspiraciones⁵¹. Por el contrario, un 63% reconoce haberlas tenido. Es interesante ver como del 23,9% que no reconocen la existencia de dificultades, el 76,4% son hombres y el resto mujeres. Esta diferencia podría hacernos pensar que la situación familiar pudiera ser más limitante para la población femenina a la hora de tratar de acceder a puestos de inspección. Del 63% de los que reconocen la existencia de dificultades, las diferencias entre hombre y mujeres se reducen notablemente, pudiendo ser consideradas como prácticamente iguales.

⁵⁰ En el cuestionario aparecían separadas “neutralidad” e “indiferencia”, pero dado el poco éxito al diferenciar el significado de ambas en la redacción, hemos optado por tratarlas conjuntamente como una posición intermedia entre apoyo y reticencias.

⁵¹ Podría considerarse que el 12,68% de quienes no contestan están reconociendo implícitamente la ausencia de dificultades. No obstante, esta posibilidad se ha descartado por no poder constatar que la ausencia de respuesta se pueda, o no, deber a una falta de disposición para contestar.

Las respuestas abiertas de ese 63% que contestó, en ocasiones manifestando más de una dificultad, dio lugar a una categorización como la que sigue, indicando, en cada caso, el porcentaje de sujetos⁵² cuyas manifestaciones se encuadran en cada una de las categorías.

Categorías y su descripción		% declaraciones		
Categoría	Descripción	Hombres	Mujeres	En conjunto
Conciliación familiar	Categoría general que hace referencia a las incompatibilidades horarias con la pareja, o escasez de tiempo para una dedicación inespecífica al entorno familiar	12,8%	9,3%	22,1%
Atención a hijos	Todo aquello que tiene que ver con el cuidado y crianza de los hijos y con su atención educativa. Se incluye una referencia a la maternidad ⁵³ .	9,3%	9,3%	18,6%
Cuidado de mayores	Dificultades referidas específicamente a la necesidad de atención a progenitores o familiares mayores o con problemas de algún tipo de dependencia	3,5%	8,1%	11,6%
Condiciones laborales	Recoge las condiciones laborales que se perciben como causante de las otras categorías: largos horarios, intensidad/carga de trabajo, desplazamiento del lugar de residencia	3,5%	7,0%	10,5%
Preparación oposición	Se recoge como otra de las causas que altera la vida familiar como consecuencia de su dureza y de su alto requerimiento de tiempo para la preparación de la oposición	5,8%	4,7%	10,5%
Tareas domésticas	Dificultades atribuidas a la exigencia de atención a tareas domésticas y de atención de la casa	4,7%	0,0%	4,7%
Ocio y vida social	Alteración de la vida social, relacional y de ocio	2,3%	0,0%	2,3%
Sin dificultades	Manifiestan explícitamente no encontrar dificultades en la compatibilización de trabajo de inspección y vida familiar	15,1%	4,7%	19,8%

Tabla 10. Dificultades planteadas por la familia ante la aspiración de acceso a la inspección.

En el gráfico 15 se pueden apreciar de manera más clara lo que constituye el mapa de dificultades que limitan las aspiraciones de las mujeres y de los hombres. La fina línea gris discontinua define la proyección de las preocupaciones del conjunto de la

⁵² El número de sujetos que sí contestan es de 62 de los 71 cuestionarios. Algunos sujetos manifiestan más de una dificultad distinta, por lo que en el cálculo de los porcentajes se considera el número de sujetos en los que aparece cada categoría.

⁵³ El tema de la maternidad aparece con más frecuencia en las declaraciones de las inspectoras e inspectores con las que trabajó Pérez Varela (2017), quedando claro que es un momento en el que coincide con etapas de crecimiento profesional y que, al menos como un factor de discriminación por tiempo, plantea limitaciones a las mujeres (ver pp. 696-699). Advierte también de la falacia de la elección personal de esa maternidad (p. 701), que supone la ocultación de que las ponga realmente en desventaja: tal y como dice Rhode (2017, p.132), la maternidad se penaliza de formas que no se hace con la paternidad.

muestra, es decir, el acumulado de lo que piensan hombres y mujeres. Dentro de este perímetro encontramos con una línea gruesa azul las dificultades encontradas por los hombres y, con una línea roja, las que declaran las mujeres. El mapa nos ofrece indicios de las diferencias vividas por mujeres y hombres:

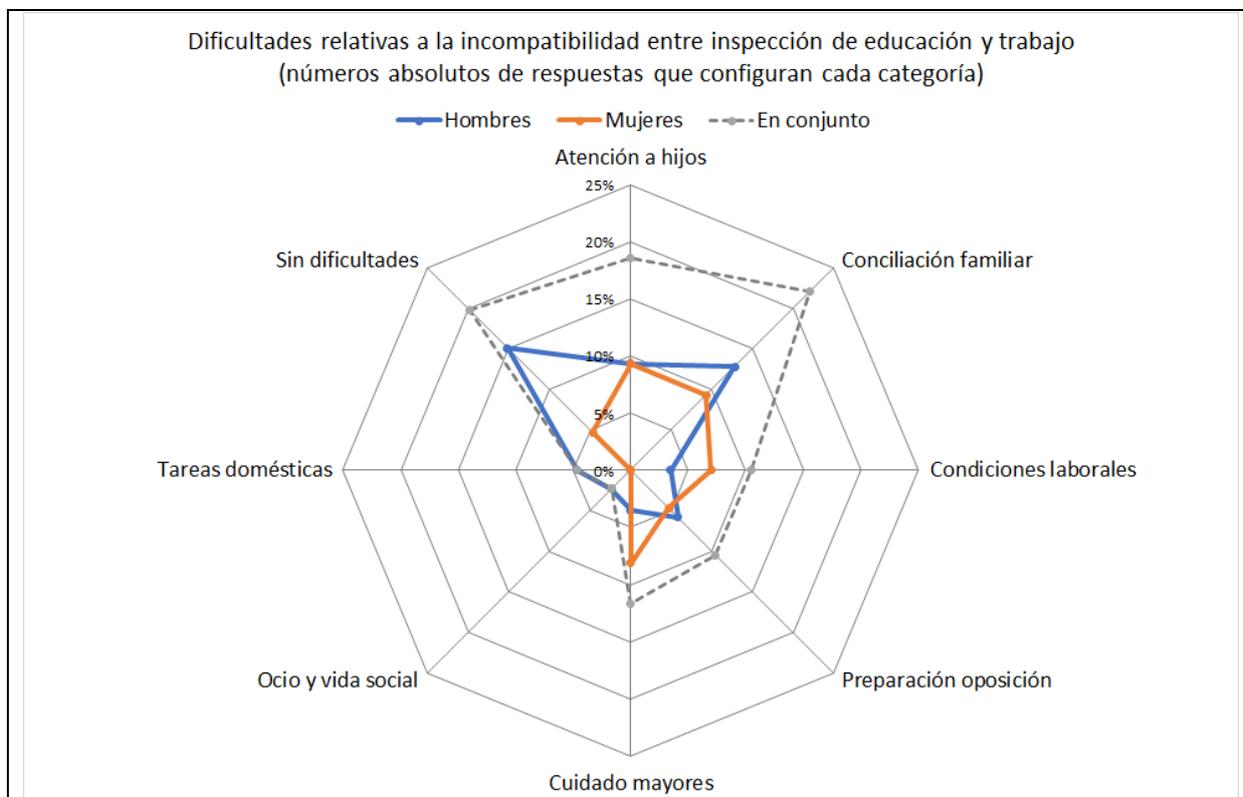


Gráfico 15. Dificultades relativas a la incompatibilidad entre inspección de educación y trabajo (números absolutos de respuestas que configuran cada categoría)

- La no existencia de dificultades es declarada por un mayor porcentaje de hombres respecto a las mujeres. Puede esto decir que la vida familiar limita más a las mujeres.
- Igualmente, la expresión genérica referida a las dificultades de “conciliación familiar”, sin especificar, es una respuesta que aparece más entre los inspectores que entre las inspectoras.
- En cuanto al cuidado de mayores, parece preocupar más a las mujeres que a los hombres, quizá por ser uno de los roles culturalmente atribuidos a lo femenino.
- La atención a los hijos e hijas origina dificultades por un igual a hombres que a mujeres (porcentaje semejante de respuestas en ambos casos).

- Las tareas domésticas generan más dificultad a los hombres, es decir, parecen ser más onerosas para ellos, probablemente fruto de una tradición cultural que asocia hogar y mujer.
- Las categorías “condiciones laborales” y “exigencias de la oposición” que se perciben como causantes de la aparición de las dificultades en la familia se manifiestan en términos semejantes entre hombres y mujeres.
- Finalmente, y con diferencias menores que en otros casos, la dificultad de compatibilización con la vida social y el ocio está más presente en el caso de los hombres.

Este mapa de dificultades los lleva a pensar que el entorno familiar plantea más inconvenientes para las mujeres que para los hombres, al menos en algunos aspectos, como son las tareas de cuidado, o las limitaciones para la conciliación que les puede imponer las condiciones de trabajo. Se puede decir que hay indicios de que el contexto familiar las mujeres lo perciben como algo más limitador en cuanto al logro de sus aspiraciones.

Sin embargo, de la misma manera que los contextos familiares pueden ser limitadores, también pueden ser facilitadores, incluso al mismo tiempo, tal y como demuestra el hecho de que hasta un 66,20% de los sujetos de la muestra manifiesten que en su contexto familiar encuentran tanto facilidades como dificultades. En la tabla 11 podemos encontrar el porcentaje de personas de la muestra que declaran que el contexto familiar les ayuda y que describen cómo lo hace. También tenemos los que no contestan a la pregunta del cuestionario, y los que explícitamente dicen no recibir ninguna facilidad de la familia.

	Total	Hombre	Mujer
No contesta	19,72%	78,57%	21,43%
Ninguna facilidad	9,86%	42,86%	57,14%
Encuentran facilidades	70,42%	58,00%	42,00%

Tabla 11. Porcentajes de inspectores e inspectoras que encuentran/no encuentran facilidades familiares

A esta pregunta el porcentaje que inspectoras e inspectores que no responden es mayor que en el caso de la referida a las dificultades, pero se repite la tendencia a que en este grupo se instalen notablemente más hombres que mujeres. De la misma

manera que hemos hecho con las dificultades, hemos de tener en cuenta que del 70% que han declarado facilidades (de ese 70%, el 58% son hombres y el 42% mujeres), algunos de los sujetos hacen referencia a más de una. Sus respuestas diferentes, un total de 86 incluidas las que explícitamente dicen no tener facilidades, nos lleva a configurar la siguiente tabla de categorías (tabla 12), en la que se indica, en cada caso, el porcentaje de sujetos⁵⁴ cuyas manifestaciones se encuadran en cada una de las ellas.

Categoría	Descripción década categoría de dificultades	% de sujetos que declaran dificultades del tipo de cada categoría		
		Hombres	Mujeres	En conjunto
Apoyo indeterminado	Menciones a un apoyo no especificando de qué tipo o en qué aspectos.	11,6%	8,1%	19,8%
Liberación tareas domésticas	Referencia a las tareas físicas habituales de hogar (compras, cocina, limpieza...)	7,0%	7,0%	14,0%
Liberación cargas familiares	Referencias generales o concretas sobre otros aspectos de la vida familiar, como puedan ser los cuidados a familiares dependientes o no referidos a los dos puntos anteriores	9,3%	3,5%	12,8%
Reorganización familiar	Referencias a alteraciones de las condiciones de vida de la familia, tales como modificaciones de espacios, cambios de horarios o de fechas de vacaciones, cambios de residencia, traslados temporales de parte de la familia o contratación ayuda externa para tareas domésticas	9,3%	2,3%	11,6%
Liberación atención hijos	Referencias a atención y cuidado afectivo de los hijos, así como a cuestiones relativas a la atención educativa derivada de lo escolar y extraescolar	3,5%	7,0%	10,5%
Sin facilidades	Declaraciones expresas de no haber tenido ninguna facilidad	3,5%	4,7%	8,1%
Apoyo emocional	Declaraciones que mencionan expresamente la naturaleza del apoyo como emocional, moral o psicológico.	2,3%	4,7%	7,0%
Liberación atención hijos	Referencias a atención y cuidado afectivo de los hijos, así como a cuestiones relativas a la atención educativa derivada de lo escolar y extraescolar	3,5%	7,0%	10,5%
Sin facilidades	Declaraciones expresas de no haber tenido ninguna facilidad	3,5%	4,7%	8,1%

Tabla 12. Facilidades encontradas en la familia ante la aspiración de acceso a la inspección.

⁵⁴ El número de sujetos que sí contestan es de 50 de los 71 que cumplimentaron el cuestionario. Algunos sujetos manifiestan más de una facilidad diferente, por lo que en el cálculo de los porcentajes se considera el de sujetos en los que aparece cada categoría.

De nuevo, de forma más visual, en el gráfico 16 se pueden ver cómo mapa de las facilidades que declaran recibir los hombres en las familias es diferente al de las mujeres.

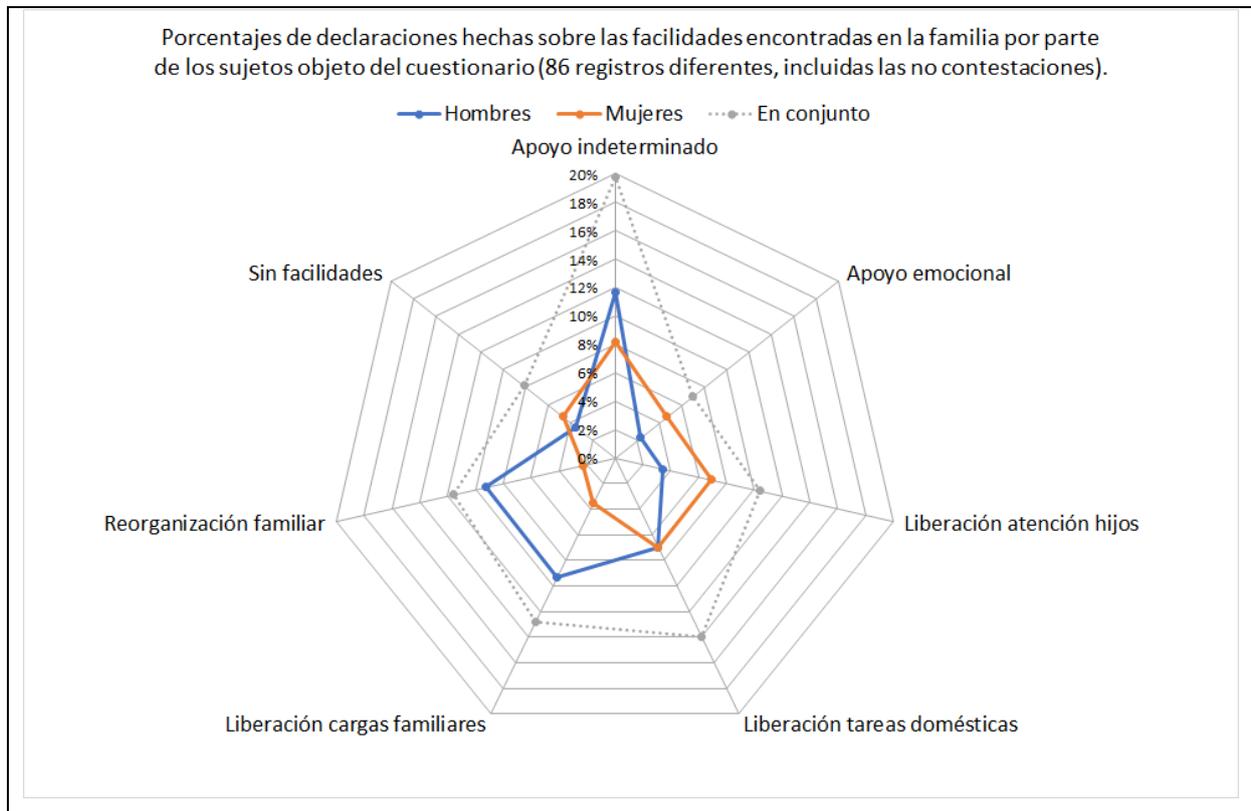


Gráfico 16. Porcentajes de declaraciones hechas sobre las facilidades encontradas en la familia por parte de los sujetos objeto del cuestionario.

De los datos recogidos en la tabla 12 y en el gráfico 16 se puede deducir que:

- Los hombres, en sus respuestas, tienden a ser más indeterminados que las mujeres, tendiendo a hablar más de apoyo recibido de manera general, sin especificar en qué aspectos.
- En cuanto a medidas de reorganización familiar, también son los hombres quienes declaran beneficiarse más, es decir, de la concesión de desplazamientos de domicilio habitual, reorganización física del hogar, cambios en horarios que permitan más tiempos.
- Otro tanto ocurre con las cargas de carácter familiar, entre las que destacarían las obligaciones de cuidado, que de nuevo aparecen más vinculadas a lo femenino.
- De la liberación de la atención de los hijos en las dimensiones cotidianas de cuidado, educación y ocio parece que se benefician más las mujeres que los

hombres, mientras que en las tareas domésticas los beneficios los consideran por un igual mujeres y hombres.

- La cuestión emocional, el apoyo de carácter afectivo y el compromiso con las aspiraciones de la otra parte está más presente en las declaraciones de las mujeres que en el de los hombres, pero sin que las diferencias sean especialmente notables.

La conclusión que se puede intuir es, ante todo, que los hombres declaran beneficiarse más de facilidades que pueden tener más trascendencia para la vida familiar, como puede ser una reorganización familiar, por ejemplo. Sin embargo, en lo cotidiano, tanto hombres como mujeres declaran tener facilidades en términos semejantes. No obstante, siguen quedando ancladas en lo femenino algunas las cargas familiares que tienen que ver con el cuidado de dependientes o la relación con el resto de la familia. En resumen, existen indicios de que son los hombres los que parece que encuentran una mayor facilidad en la familia para poder llegar a cumplir las aspiraciones de acceder o permanecer en los puestos de inspección de educación.

3.3. Elementos de las historias profesionales: formación y experiencia

Sobre la formación

El acceso al funcionariado docente tiene unos requisitos de formación inicial tasados que son, para el cuerpo de maestros, una diplomatura o un grado y, para los cuerpos que componen la educación secundaria o las enseñanzas artísticas, la ingeniería, la licenciatura o el grado, más una “capacitación” pedagógica bien a través de los antiguos Cursos de Aptitud Pedagógica, bien a través de los Máster en Formación Pedagógica y Didáctica. De la muestra, casi un 70% manifiesta que su acceso a la docencia fue a través de una licenciatura, grado o ingeniería con su correspondiente capacitación pedagógica, frente a un 30% que lo hicieron con diplomatura o grado. Las diferencias entre mujeres y hombres no son significativas: los porcentajes en cada una de las dos formas de acceso son semejantes.

La entrada a la inspección de educación ha venido exigiendo desde 2007⁵⁵ el requisito de estar en posesión del título de Doctor, Licenciado, Ingeniero, Arquitecto o Grado correspondiente o título equivalente, si bien a partir de la LOMLOE⁵⁶ las titulaciones requeridas son las de Doctorado, Máster Universitario, Licenciatura, Ingeniería, Arquitectura o título equivalente. A partir de la obtención de la condición docente el interés estaba en ver cuál ha sido la trayectoria formativa posterior, siempre desde el punto de vista de las titulaciones oficiales alcanzadas, incluidas aquellas que pudieran haberse utilizado para acceder a puestos de inspección. Los datos se resumen en la tabla 13.

	En conjunto	Hombres	Mujeres
Declaran una o más titulación además de la de acceso a cuerpo de origen	48 67,61%	27 62,79%	21 75,00%
Media de titulaciones adicionales	1,23	1,3	1,2
Desviación típica	0,47	0,5	0,5

Tabla 13. Inspectoras/es de la muestra que declaran otras titulaciones además de la de acceso.

La primera cuestión que sorprende en la tabla es el porcentaje de la muestra que contesta, tan solo un 67%, con una diferencia notable entre las mujeres (un 75% de la submuestra femenina) y los hombres (tan solo un 62% de la submuestra masculina). La media de titulaciones adicionales es superior a una, sin que se pueda decir que las diferencias que aparecen entre hombres y mujeres no sean aleatorias. Aunque de estos datos no se pueda deducir nada concluyente, es interesante ver cómo se distribuyen estas titulaciones adicionales. El gráfico 17 nos muestra los perfiles de conjunto (del 67% que responde), de mujeres y hombres.

⁵⁵ Con anterioridad a esta fecha, el derogado Real Decreto 2193/1995, de 28 de diciembre, por el que se establecen las normas básicas para el acceso y la provisión de puestos de trabajo en el Cuerpo de Inspectores de Educación y la integración en el mismo de los actuales Inspectores, exigía como requisitos de acceso, entre otros, estar en posesión del título de Doctor, Licenciado, Ingeniero o Arquitecto (artículo 7). Bajo estas condiciones se convocaron las primeras oposiciones a inspección en Aragón (Orden de 18 de diciembre de 2000, BOA de 22/12/2000).

⁵⁶ Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, artículo único, apartado ochenta, modificación de la Disposición adicional décima, Requisitos para el acceso a los Cuerpos de catedráticos e inspectores, en su apartado 5.

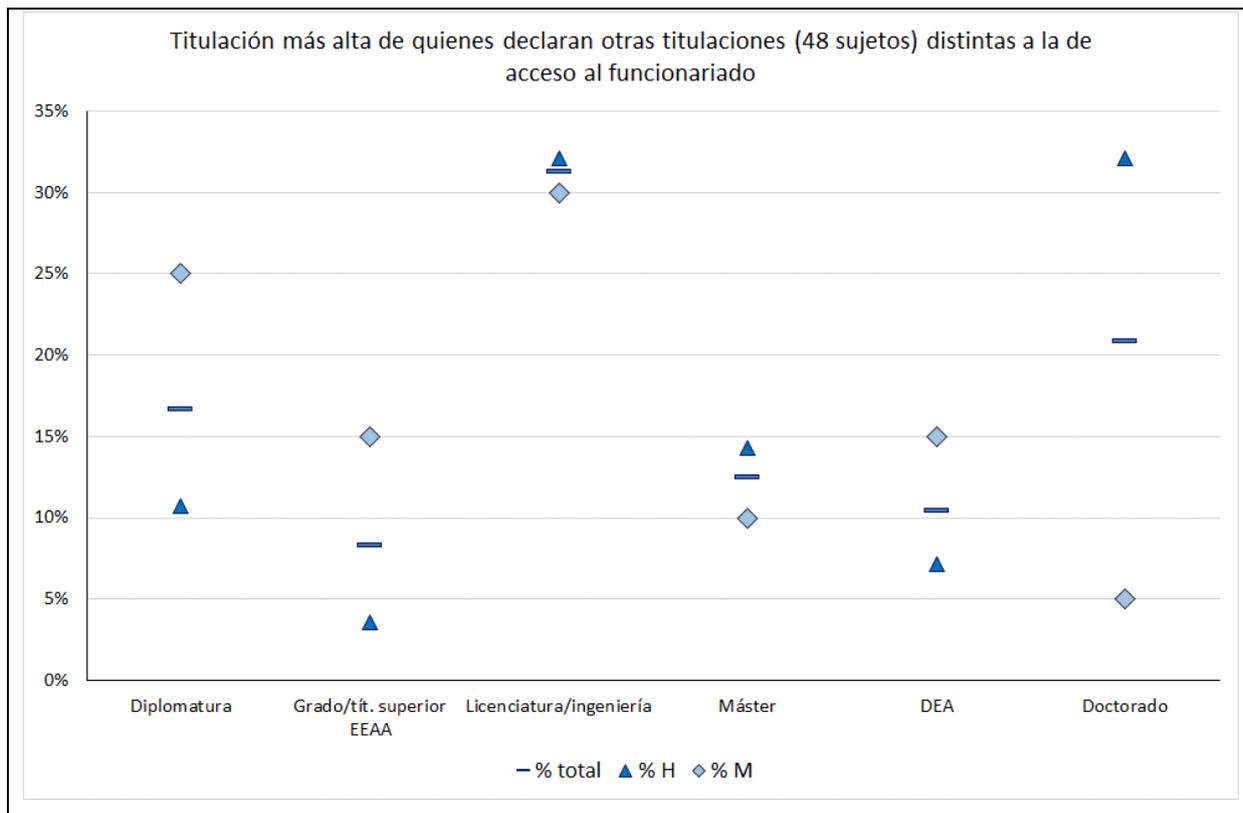


Gráfico 17. Titulación más alta de quienes declaran otras titulaciones (48 sujetos) distintas a la de acceso al funcionariado.

Considerando la titulación más alta de las declaradas, y desde el punto de vista de género, llama la atención cómo, en general, ambos sexos no se separan demasiado de las referencias medias salvo en el caso de las diplomaturas adicionales, más frecuentes entre mujeres. Aún de manera más notable, con más de 25 puntos porcentuales, las diferencias se acrecientan en el caso de la titulación de doctor/a, más frecuente entre los hombres. Evidentemente, pueden existir multitud de factores que lo expliquen, pero es curioso ver cómo la titulación más alta y que exige mayor esfuerzo sostenido en el tiempo se muestra más asequible para las posibilidades de los inspectores, probablemente menos limitados en cuanto a disponibilidad de tiempo personal que las mujeres.

Además de la formación inicial, se indagaba sobre la formación complementaria que los inspectores e inspectoras habían realizado y/o consideraban relevante para el ejercicio de la función inspectora. La tabla 14 muestra los porcentajes de respuesta respecto a la muestra de los hombres, de las mujeres y en conjunto.

	No contestan	Contestan
Del total de sujetos de la muestra (71)	33,80%	66,20%
Del total de hombres de la muestra (43)	37,21%	62,79%
Del total de mujeres de la muestra (28)	28,57%	71,43%

Tabla 14. Respuestas dadas a la pregunta sobre formación complementaria relevante de las inspectoras e inspectores

El patrón de contestaciones se viene repitiendo: no contesta toda la muestra y, por género, las mujeres están más dispuestas a responder. De las respuestas dadas, se deducen estas categorías, ordenadas de mayor a menor frecuencia:

- *Formación específica inspección:* Referencias genéricas (cursos para inspección) organizados por universidades, sindicatos y asociaciones profesional; titulaciones concretas (másteres) relacionadas con la profesión inspectora; temáticas propias de la función inspectora (evaluación docente, por ejemplo)⁵⁷.
- *Idiomas:* Formación en idiomas, expresada de manera inespecífica o con referencia a certificaciones concretas del MCERL⁵⁸.
- *Gestión de centros y liderazgo:* Referencias a formación en el ámbito de los equipos directivos y de liderazgo y sobre la gestión de centros docentes.
- *Formación pedagógica y didáctica:* Referencias a formación en temas relativos a la metodología, a la didáctica o a la innovación. Referencias genéricas a estudios de ciencias de la educación, educación intercultural, etc.
- *Formación Jurídico-Administrativa:* Cursos y Másteres relacionados con la administración pública, con el procedimiento administrativo o el régimen disciplinario; estudios relacionados con Derecho.
- *Informática:* Cursos sobre herramientas informáticas a nivel de usuario.
- *Especialidad de origen:* Formación relacionada con la especialidad original como docentes.

⁵⁷ Esta categoría podría contener también la formación jurídico-administrativa. Sin embargo, se ha optado por no incluirla en cuanto que está presente en un número menor de inspectores e inspectoras y además está claramente diferenciada de otras temáticas de la formación hecha y valorada por inspectoras e inspectores (por ejemplo, evaluación de las funciones docente y directiva). Esta diferenciación la hacemos con la conciencia de que existen diferentes aproximaciones a la función inspectora en el colectivo estudiado: por una parte quienes ponen énfasis en cuestiones de índole administrativista (más vinculados a lo jurídico) y, por otra, los que la ponen más directamente en cuestiones relativas a la gestión y a la evaluación de los centros, los programas y el profesorado.

⁵⁸ Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas.

- **Orientación e intervención psicopedagógica:** Formación relativa a temas de psicopedagogía, orientación e inclusión.

El gráfico 18 nos va a permitir ver cómo existen posiciones diferentes por género en alguno de los temas que inspectoras e inspectores consideran como formación relevante. Tomando como referencia la línea media que define los datos tomados en el conjunto, los temas discrepantes con más de 10 puntos porcentuales de diferencia son los de la categoría idiomas, considerado más relevante por el colectivo femenino, y los temas de la gestión y dirección de centros, con mayor relevancia para los hombres. En el resto de los temas las diferencias no son lo suficientemente grandes como para ser apreciables.

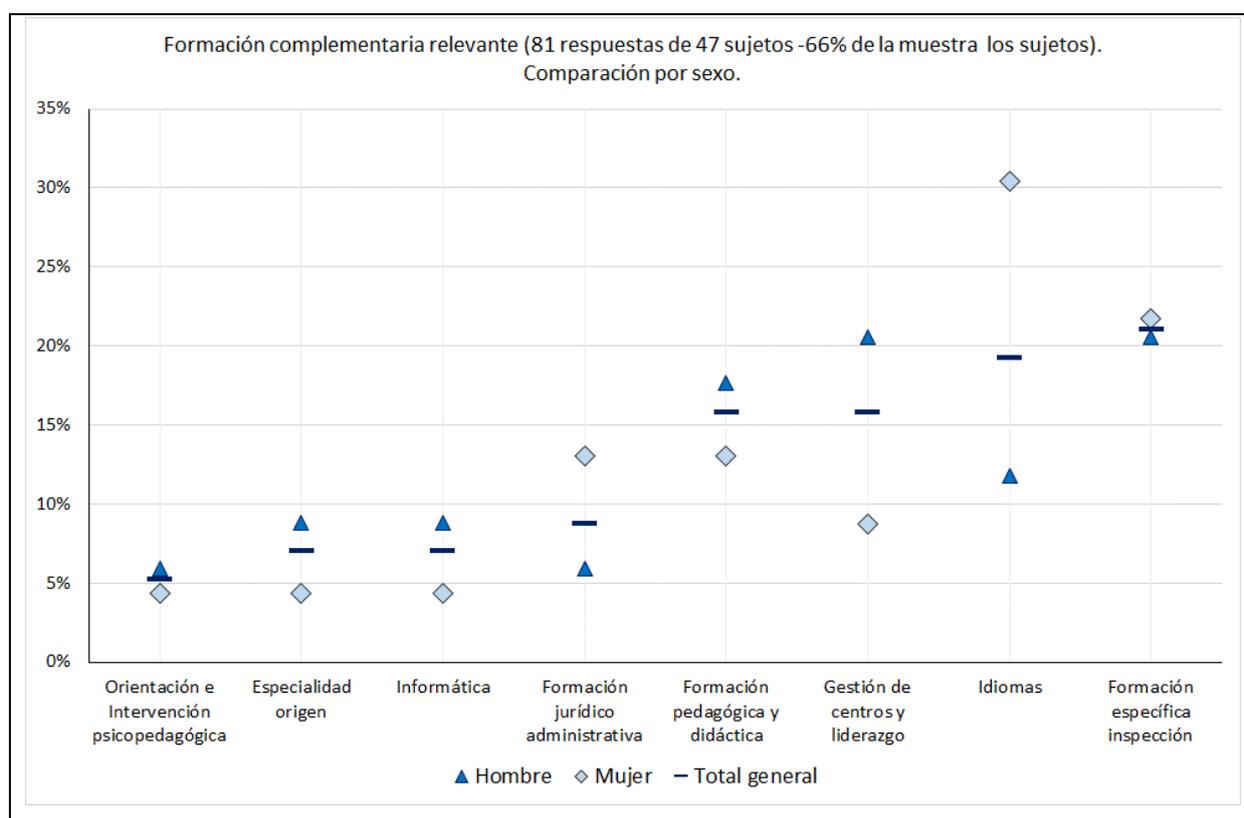


Gráfico 18. Formación complementaria relevante (81 respuestas de 47 sujetos - 66% de la muestra).

A partir de estos datos sobre la formación complementaria considerada relevante, cabe preguntarse si las diferentes áreas de formación mencionadas se corresponden con distintos enfoques del oficio de inspección. Es lógico pensar en distintas aproximaciones al oficio en relación con la formación de origen o las trayectorias profesionales de cada persona, pero parece que, además, hay indicios de que la cuestión de género puede marcar alguna diferencia: véase, por ejemplo, la mayor preocupación femenina por la formación en idiomas o, la mayor preocupación de los

hombres en los ámbitos de gestión y liderazgo. Finalmente, llama la atención la baja relevancia que, por parte de ambos sexos, se da a temas de orientación e intervención pedagógica, es decir, aquellos aspectos que más acercan al contacto con alumnado y no con los centros como institución.

Sobre las experiencias previas en el ámbito de lo educativo.

La normativa vigente sobre el acceso a la inspección de educación considera como relevante la experiencia profesional en la dirección y gestión de centros públicos docentes y, en consecuencia, lo puntúa más que el ejercicio de cargos en la administración educativo y tanto como el desempeño como inspector accidental⁵⁹. Cabe pensar que las trayectorias de inspectores e inspectoras contienen experiencias en aquellos aspectos que luego el baremo de los concursos de acceso va a primar: dirección, cargos directivos o puestos en la administración, sin querer decir que estos itinerarios tengan un carácter preceptivo o forzoso para llegar a un puesto de inspección.

En lo que afecta al ejercicio de la dirección en centros docentes, la tabla 15a refleja qué parte de las personas que componen la muestra han ejercido la dirección escolar, mientras que la tabla 15b trata de mostrar las diferencias no solo entre mujeres y hombres, sino entre las, digamos, dos generaciones que se encuentran en nuestra población, la de los que actualmente están en activo y la de los que, bien por jubilación, bien por ocupar otros puestos docentes, no están en activo dentro de la inspección de educación.

⁵⁹ Ver anexo III (Especificaciones a las que deben ajustarse los baremos de méritos para el acceso al Cuerpo de Inspectores de Educación, apartados I, II, y III) del Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes a que se refiere la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (<https://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-4372-consolidado.pdf>). Ver también Orden ECD/1233/2021, de 28 de septiembre, por la que se convoca procedimiento selectivo de ingreso al Cuerpo de Inspectores de Educación en la Administración de la Comunidad Autónoma de Aragón (BOA de 04/10/21).

	En conjunto		
	Total	Hombre	Mujer
Nunca directoras/es	36,62%	38,46%	61,54%
Directores/as	63,38%	73,33%	26,67%
Promedio años	6,64	6,97	5,75
Desviación típica	3,97	3,83	4,37

Tabla 15a. Ejercicio de la dirección (toda la muestra en conjunto)

Del conjunto de toda la muestra, prácticamente 2/3 han sido directores en la etapa anterior a la inspección de educación, con una duración media acumulada de sus mandatos de 6,6 años. Cuando desagregamos estos datos por género, encontramos que ese 63,38% está compuesto por un 73,3% de hombres y un 27,67% de mujeres. Estos datos parecen corroborar las tesis que la literatura pedagógica al efecto muestra⁶⁰ en lo que se refiere a las dificultades o reticencias de la mujer en los colegios e institutos para acceder a la dirección, tanto por limitaciones de las propias organizaciones escolares, como por un fenómeno de autoexclusión.

Estos datos, sin embargo, quizá estén sufriendo una evolución que matiza las afirmaciones anteriores. Si utilizamos el concepto “generacional” teniendo en cuenta la situación de los antiguos inspectores e inspectoras (gente que ya está fuera de la inspección, que denominamos “no activos”), vemos que la diferencia era aún más marcada en un pasado reciente. La tabla 15b pone de manifiesto estos datos. Fijándonos en la fila “Directores/as”, se aprecia que el porcentaje de los “no activos” habían ejercido cargos de dirección es mayor que en el caso de los que actualmente están en activo, y que este grupo de directores/as (el 77,4% de la submuestra) está compuesto por una inmensa mayoría de hombres, es decir, un 83,3% frente a tan solo un 16,7% de mujeres. En el caso de los activos, por el contrario, las mujeres que componen el grupo de los que han sido directores/as llega hasta casi un cuarenta por ciento.

⁶⁰ Véase, por ejemplo, Carrasco, 2004, Díez, Terrón, Valle y Centeno, 2002; Díez, Terrón y Anguita, 2009; Lorente, 2011, 2012; Santos Guerra, 2000, 2019.

	Activos			No activos (Incluye docentes en activo)		
	Total	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer
Nunca directoras/es	47,50%	36,84%	63,16%	22,58%	42,86%	57,14%
Directores/as	52,50%	61,90%	38,10%	77,4%	83,3%	16,7%
Promedio años	6,95	6,69	7,38	6,38	7,15	2,50
Desviación típica	3,73	3,50	4,31	4,22	4,11	2,38

Tabla 15b. Ejercicio de la dirección (comparación "activos" / "no activos").

Es decir, aunque en la trayectoria profesional de los inspectores e inspectoras el ejercicio previo de la dirección continúe siendo una cuestión mayormente masculina, se evidencia que ha existido una evolución favorable a las mujeres desde un pasado reciente en cuanto a un mayor número de ellas que han ostentado el cargo de directora.

Estas tendencias se reproducen si consideramos otros cargos que componen los equipos directivos de los centros: jefaturas de estudios, secretarías, o cargos análogos. Las tablas 16a y 16b exhiben los datos recogidos en la muestra, que siguen siendo favorables a los hombres pero, comparando con el ejercicio de la dirección (tabla 15a), en el desempeño de cualquier cargo directivo se incrementa el porcentaje de mujeres de que declaran haberlos ejercido en su trayectoria profesional: un 26% en el caso de las directoras (tabla 15a), frente a un 34 % en el caso de las que ocupan cargos directivos (tabla 16a).

	En conjunto		
	Total	Hombre	Mujer
Nunca cargos	38,03%	51,85%	48,15%
Cualquier cargo	61,97%	65,91%	34,09%
Promedio años	3,95	4,24	3,31
Desviación típica	2,04	2,26	1,25

Tabla 16a. Ejercicio de cargos directivos (la muestra en su conjunto).

Puede decirse, en consecuencia, que existe una mayor participación femenina en los puestos de menor responsabilidad en los equipos directivos de los centros docentes, si bien, fijándonos en la tabla 16b, la tendencia al incremento de la participación de la mujer en puestos directivos docentes también se beneficia de una evolución semejante a la del caso de la dirección.

	Activos			No activos (Incluye docentes)		
	Total	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer
Nunca cargos	37,50%	40,00%	60,00%	38,71%	66,67%	33,33%
Cualquier cargo	62,50%	56,00%	44,00%	61,29%	78,95%	21,05%
Promedio años	4,24	4,43	4,00	3,95	4,07	3,50
Desviación típica	2,28	2,56	1,95	1,96	2,02	1,91

Tabla 16b. Ejercicio de cargos directivos (comparación "activos" / "no activos")

Este desequilibrio en la ocupación de puestos de dirección y gestión a favor de lo masculino no se da, sin embargo, en otras situaciones que también son valoradas dentro del acceso a la inspección de educación. La ocupación de los puestos de la administración educativa de, al menos, nivel 26 es otra de las experiencias bien valoradas según las especificaciones del baremo del Decreto 276/2007, de 23 de febrero⁶¹, mientras que lo que hace referencia a coordinaciones didácticas y asesorías solo alcanza la quinta parte de lo anterior. Si nos fijamos en la tabla 15, a pesar de que son datos casi anecdóticos por su infrecuencia, vemos que hay mayor presencia femenina en los puestos que menor valoración tienen para el acceso a la inspección de educación, mientras que, en los más valorados, los de la administración, la presencia masculina es absolutamente mayoritaria.

Por otra parte, en lo que afecta a la ocupación de otros puestos que se valoran en los baremos de acceso a la inspección, del total de las personas que refieren experiencia en la administración (14,08%), el 80% son hombres. En el caso de quienes declaran (casi un 24%) haber ocupado algún tipo de asesorías (en unidades de programas educativos o en centros de profesorado), la mayoría son mujeres (52,94%).

Estos datos, unidos a los anteriores, nos muestran que las trayectorias profesionales femeninas que conducen a la inspección están menos centradas que las masculinas en aquellos puestos o cargos que más ponderación se les otorga por la normativa de acceso. Solo son mayoritarias en los puestos de menor valor para el propósito de ser inspectora. No obstante, se debe reconocer que existe una cierta evolución positiva que hace que el grupo de inspectoras que actualmente están en inspección de educación

⁶¹ El apartado 1.1.2 de anexo III del Real Decreto 279/2007 otorga 0,500 puntos/año a los puestos de nivel 26 en la administración educativa, mientras que el punto 3.2.2 otorga tan solo 0,500 puntos a los puestos de coordinación didáctica, incluidas las asesorías.

tenga una trayectoria en la que el ejercicio de los cargos más valorados se vaya incrementando.

Las trayectorias profesionales dentro de la inspección de educación

Aunque existe un porcentaje apreciable de inspectoras e inspectores (en torno a un 40% de la muestra de 71 sujetos que responden al cuestionario) que adquirieron la condición de funcionarios sin pasar por la etapa de accidentalidad, esta condición administrativa es bastante habitual que forme parte de la trayectoria profesional. Por este motivo, y para el periodo que nos ocupa, en el apartado 2.1 de este trabajo (véase gráfico 9) se comparan las tasas de accidentalidad⁶² para cada año, que siempre son menores para los hombres. Así, para el curso 22-23, momento en el que se pasa la encuesta, en conjunto esta tasa entre la inspección en activo llega al 30%, pero para el grupo de mujeres alcanza un 35,7% frente a un 25% en los hombres.

Volviendo ahora sobre datos del cuestionario aportados por toda la muestra, y centrándonos en los sujetos que son o han sido funcionarios de carrera del cuerpo de inspección de educación, la duración en tiempo absoluto del periodo accidental no presenta diferencias significativas entre inspectoras e inspectores, tanto dentro del grupo que actualmente está ahora en activo, como dentro del grupo de los que ya no están en inspección (tabla 17).

	Medias en conjunto (la muestra)	Media hombres	Media mujeres	Diferencia entre medias (H-M)	Significatividad (Nivel de confianza del 95%)
Inspectoras/es "en activo"	2,79	2,39	3,22	-0,84	No
Inspectoras/es "no en activo"	4,15	4,12	4,22	-0,10	No
Toda la muestra	3,39	3,32	3,52	-0,20	No

Tabla 17. Comparación de años de permanencia como inspectores/as accidentales entre hombres y mujeres.

Sin embargo, hay evidencias de que el tiempo de accidentalidad era superior en el grupo de los que ya no están en activo (en conjunto), comparado con los que actualmente ocupan puestos de inspección (activos). Esto tiene que ver con la

⁶² Entendemos por tasa de accidentalidad el porcentaje de inspectores e inspectoras que son accidentales en cada uno de los años estudiados respecto a su grupo de referencia, esto es, al conjunto de toda la plantilla en el curso que corresponda, o en su caso, al grupo de hombres o al grupo de mujeres.

frecuencia de las convocatorias de oposiciones: desde las primeras, en el año 2000, hasta las siguientes, pasaron 9 años.

Hay que tener en cuenta que los datos de la tabla 17 están calculados incluyendo a aquellos inspectores e inspectoras cuyo periodo de accidentalidad es inexistente por acceder directamente al cuerpo. Una vez que se han detraído los antecedentes de quienes no han sido nunca accidentales, los datos están recalculados en la tabla 18.

	Media H+M	Media hombre	Media mujer	Difere. H-M	Significatividad diferencia (Nivel de confianza del 95%)
Media años de accidental	3,68	3,96	3,04	-0,92	No
Porcentaje, como accidental, del tiempo total en inspección	31,82%	31,42%	32,72%	-1,30%	No

Tabla 18. Inspectores/as de carrera que sí han sido accidentales. Tiempo como accidental y % del tiempo total en Inspección.

Con esos datos y con esas submuestras, siguen siendo no significativamente diferentes, tanto en la media de años en situación accidental, como en el porcentaje del tiempo que este estado ocupa en las carreras profesionales como inspectores o inspectoras. Interesa ahora ver la trayectoria profesional dentro de la propia inspección de educación de los sujetos de la muestra.

Puestos de responsabilidad de las mujeres en inspección

En el apartado 2.1, los gráficos 12 y 13 resumían la evolución positiva, pero quizá insuficiente desde el punto de vista del volumen femenino en los cuerpos de origen, del acceso de las mujeres a puestos de responsabilidad en la inspección, pasando de un 6,25% de cargos ocupados en el curso 2009/2010 a un 47,06% de los cargos en el curso 2022/2023. En este bloque se parte de los datos obtenidos de las 71 respuestas al cuestionario. Los datos de los que manifiestan haber desempeñado cargos de responsabilidad contenidos en la tabla 19.

	Total general	Hombre	Mujer
Total sujetos	71	43	28
NO han sido cargos	50,70%	41,86%	64,29%
SÍ han ocupado algún cargo	49,30%	58,14%	35,71%

Tabla 19. Inspectores/as que declaran haber / no haber sido cargo de responsabilidad en la inspección.

De la misma manera que la mayoría de las mujeres manifiesta no haber ocupado cargos de responsabilidad (nada menos que un 64% de las que contestan), casi un

60% de los hombres pone de manifiesto haber desempeñado algún cargo en alguna ocasión. A este respecto, la reiteración en cargos (tiempo de desempeño) también parece tener un carácter masculino: los hombres que ha ostentado cargos acumulan un promedio de 6,5 años, frente a los 4,85 de las mujeres, tal y como se puede ver en la tabla 20.

	Acumulado todos los cargos			Promedio duración por cargo		
	Tot	H	M	Tot	H	M
Promedio de años en cargos (total acumulado)	6,58	7,27	4,85	4,04	4,52	3,70
Desviación típica	3,77	4,55	3,93	3,22	2,30	3,10
Máximo periodo acumulado	14	14	11	14	14	11
Mínimo periodo acumulado	0,5	2	0,5	0,5	1,67	0,5

Tabla 20. Duración acumulada cargos (tiempos totales en cargos, promedio por hombres y mujeres); tiempos promedio por cargo.

Por otra parte, la duración del desempeño de cada uno de los cargos que hombres y mujeres pudieran haber ocupado, también es favorable a los primeros con una duración media superior en casi un año. Es más, viendo el máximo de permanencia en cargos, también es mayor en el caso de los inspectores. En este sentido, nos parece interesante ver si estos tiempos acumulados corresponden a trayectorias que acopian cargos distintos a lo largo de una carrera profesional. La tabla 22 muestra como la adición de cargos diferentes (2 o 3) es notablemente más frecuente entre los hombres que entre las mujeres inspectoras.

Número de cargos	Hombres	Mujeres
3 cargos diferentes ocupados	7	0
2 cargos diferentes ocupados	8	3
1 cargo ocupado solamente	10	7
Ningún cargo ocupado	18	18
Total sujetos cuestionario	43	28

Tabla 21. Cargos diferentes ocupados (datos del cuestionario).

Las conclusiones que se pueden extraer de este apartado se pueden resumir en los siguientes puntos:

- Ha habido una evolución estimable en la ocupación de cargos de responsabilidad por parte de las mujeres en los últimos 14 años de la Inspección de Educación aragonesa.
- En el momento actual (curso 2022/2023) el porcentaje de cargos ocupados por mujeres (47,1%) coincide aproximadamente con el porcentaje de mujeres en inspección (46,6%). Sin embargo, hay que tener presente que se viene de una

situación de desproporción y que esta es variable, como muestra la diferencia existente con el curso 2021-2022, en el que se llegó hasta un 52,94% de los cargos ocupados por mujeres.

- Otro de los elementos que matizan esta evolución positiva es el hecho de que los cargos femeninos se acumulan en los de menos responsabilidad, a pesar de que se han roto en los últimos años barreras importantes como son la reaparición de la mujer en una de las tres jefaturas provinciales o, por primera vez, en la Dirección de la Inspección de educación.
- A pesar de las rupturas referidas en el punto anterior, parece que en la organización administrativa que designa los cargos de mayor responsabilidad se mantiene la tendencia a una mayor confianza en los modelos masculinos de gestión y liderazgo.

3.4. Motivaciones para el acceso a la inspección de educación

Las motivaciones a partir de categorías cerradas

Todas las inspectoras e inspectores tienen un origen común en la docencia, si bien el ámbito de enseñanza del que provienen es distinto. La procedencia puede ser una variable que condicione la motivación para acceder a la inspección de educación. Aunque este es un tema digno de ser estudiado, hemos de entender que el origen docente no es la única fuente motivacional. La hipótesis es que pueden existir otras que dependan de factores comunes a todos los cuerpos docentes, como pueda ser el sexo, y que puedan tener (o no) una mayor capacidad de diferenciación. En coherencia con el propósito general del trabajo, se preguntó a los inspectores e inspectoras qué les había llevado a querer desempeñar este tipo de puestos. Esto se hizo de dos maneras: la primera ofreciéndoles una serie de 10 categorías cerradas para que las puntuasen de 0 a 5 según fueran acordes con sus motivaciones; la segunda requiriéndoles una respuesta abierta que describiese sus principales motivaciones para querer ser inspector/a.

Los resultados del primer bloque de preguntas, las cerradas, los podemos ver reflejados en el gráfico 19, un gráfico radial con 10 vértices que corresponden a cada una de las categorías, ordenadas en sentido contrario a las agujas de un reloj, de la

mayor puntuación obtenida (categorías de la parte izquierda) a la menor puntuación (categorías hacia la parte derecha)⁶³.

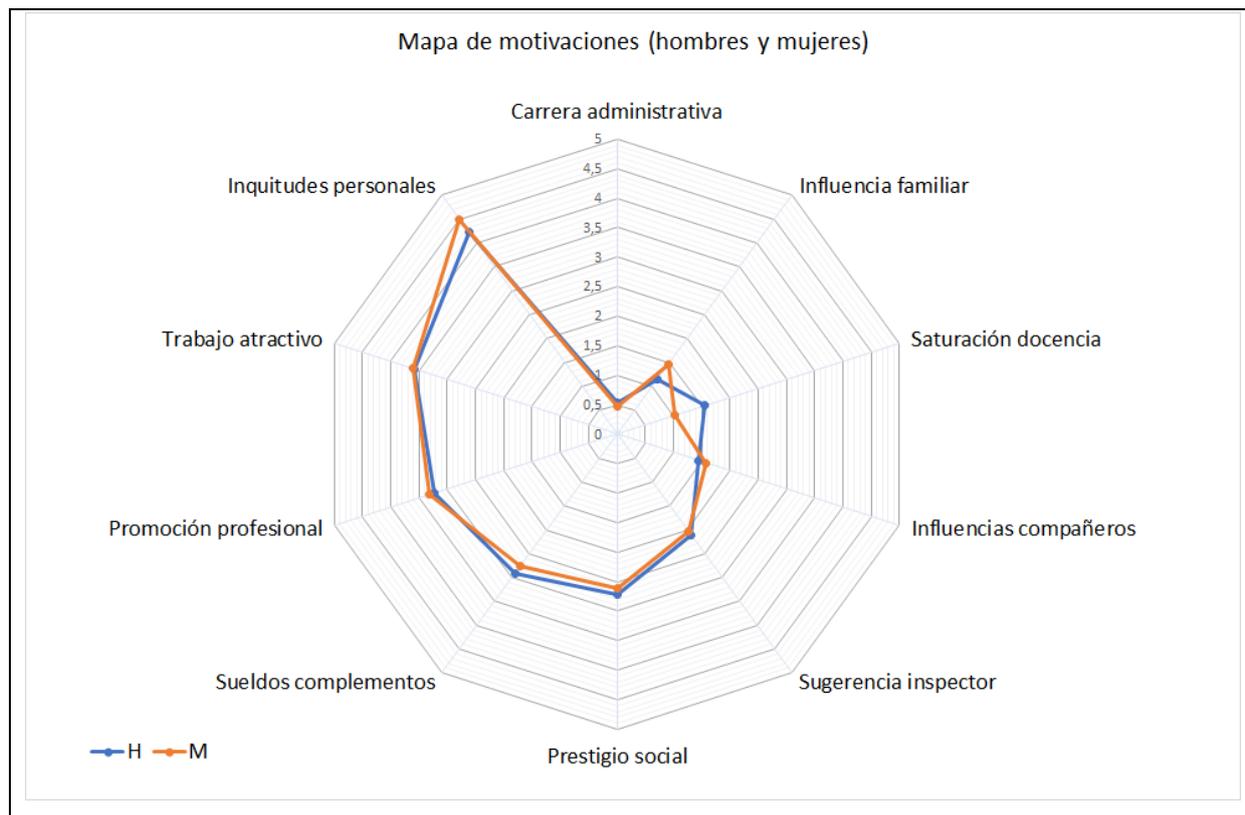


Gráfico 19. Mapa de motivaciones (hombres y mujeres) para ocupar un puesto en inspección de educación.

Dentro del decágono regular del gráfico encontramos los perfiles que corresponden a hombres (puntos y línea en azules) y a mujeres (puntos y línea en roja). Es evidente la práctica superposición de ambos contornos, lo cual nos lleva a pensar en la inexistencia de diferencias motivacionales entre mujeres y hombres, salvo, quizá en el tema de la saturación por el trabajo docente (mayor en los hombres) o la influencia familiar. Sin embargo, calculada la significación estadística de las diferencias⁶⁴ de las medias de hombres y mujeres en cada una de las categorías, se llegó a la conclusión que en todos los casos son debidas al azar. Es decir, la valoración de las motivaciones entre hombres y mujeres de acuerdo con sus respuestas era la misma, quedando ordenadas de la siguiente manera (de mayor a menor puntuación):

⁶³ Los ítems correspondientes a estas 10 categorías fueron contestados por toda la muestra, es decir 43 hombres y 28 mujeres.

⁶⁴ Cálculo de las diferencias usando el estadístico “Prueba t para medias de dos muestras suponiendo varianzas desiguales” de Excel (Análisis de datos), para un nivel de confianza del 95%.

1. Inquietudes personales.
2. La naturaleza del trabajo de inspección educativa (trabajo atractivo)
3. Promoción profesional y social (ascenso en carrera docente-administrativa)
4. Mejores sueldos y complementos
5. El prestigio de la profesión de inspector/a de educación (prestigio social)
6. Sugerencias de alguna inspectora o inspector
7. Influencias de compañeros docentes.
8. Saturación en el ejercicio de la actividad docente directa
9. Influencias familiares.
10. Como vía de acceso a una carrera político- administrativa

Esta lista, los motivos que obtienen una puntuación superior al 50% del máximo (2,5 sobre 5 puntos) son los cinco primeros. El prevalente es el de “inquietudes personales”, categoría ciertamente ambigua al no precisar el tipo de inquietudes, ni excluir alguna de las otras motivaciones que, en cierto modo, no dejan de ser personales también. Al margen de esta primera motivación, el resto hasta la número 5 cinco (lo atractivo del trabajo, la promoción, el sueldo o el prestigio), son elementos que tienen que ver con la “bondad” de la profesión, lo cual podría ser indicador de una cierta idealización del oficio dentro de la cultura docente y, probablemente, dentro de la propia cultura inspectora.

Quedan de fuera de las mejores puntuaciones los motivos que aluden a factores externos (otros compañeros tanto docentes como de la inspección, la influencia familiar o la saturación de la actividad docente directa⁶⁵) o instrumentales (cuando se utiliza la inspección como vía hacia una carrera administrativa). Este último motivo instrumental, es necesario reseñarlo, es valorado con “0”, “1” y “2” (no es en absoluto una motivación o apenas lo es) por 67 de los 71 encuestados, es decir, un 94,4%, mientras que solo dos personas puntúan con 4 y 5 puntos esta categoría, un hombre y una mujer respectivamente, ambos en activo, y otros dos con 3 puntos. Cabe pensar, por tanto, que la inspección resulta, en principio y de forma generalizada, como una

⁶⁵ Más adelante veremos cómo este motivo cobra algo más de presencia e importancia cuando se analizan las versiones abiertas, especialmente en el grupo de las mujeres, a pesar de que en el gráfico la media de valor atribuida sea tan solo de 0,5 puntos sobre cinco. Hay una cierta incoherencia en este sentido.

situación laboral de término entre los docentes que aspiran a ella⁶⁶ y no como un tránsito hacia una hipotética carrera administrativa o de otro tipo (universitaria, por ejemplo).

Las motivaciones a partir de las manifestaciones abiertas

Las declaraciones que los encuestados hacen a partir de la petición de describir “la principal motivación para el acceso a la inspección”, han dado lugar a una serie de categorías que describen las razones de las personas que componen la muestra. Esta categorización se ha hecho a través de un análisis cualitativo basado en una adaptación del método comparativo constante⁶⁷ (ver Lozano, 1992, pp. 595 y ss.), utilizando de manera iterativa dos referentes de contraste, el individuo (su declaración explícita) y el conjunto de los datos (las declaraciones de todos los individuos en conjunto).

De las 71 personas encuestada, solo tres no dieron respuesta, dos hombres (30H y 67H) y una mujer (35M)⁶⁸. Esto quiere decir quienes aportan información son solo 68 sujetos. Teniendo en cuenta que en una misma persona pueden encontrarse una o más respuestas diferentes, se contabilizaron un total de 105 para el total de la muestra. Sobre este número de respuesta se han construido las 6 categorías diferentes que, en algunos casos, se subdividen a su vez en subcategorías. La estructura general se resume en la tabla 22, en la que se indica la frecuencia de cada categoría y subcategoría, teniendo como referente el número de mujeres y de hombres y las veces en que se repite la misma motivación⁶⁹.

⁶⁶ Esta situación “terminal” en la carrera docente aparece también constatada en algunos perfiles de inspectores e inspectoras descritos por Combaz (2021, p. 91).

⁶⁷ Este método comparativo constante tiene su origen en la teoría fundamentada de Glaser y Strauss. Puede verse su origen en Glaser, B., y Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Aldine Publishing Company, Hawthorne, NY.

⁶⁸ El número corresponde al número de cuestionario adjudicado aleatoriamente, mientras que la letra hace referencia al género, Hombre o Mujer.

⁶⁹ Los porcentajes están calculados en conjunto sobre la base de la muestra total (71 personas, incluidas las que no dan respuesta), así como para la submuestra “hombres” (40 hombres) y para la submuestra “mujeres” (28 mujeres).

Categorías y subcategorías.	Hombres (% sobre 43)	Mujeres (% sobre 28)	Conjunto (% sobre 71)
Motivaciones Profesionales	55,81%	50,00%	53,52%
Inquietud profesional	30,23%	32,14%	30,99%
Promoción profesional	20,93%	10,71%	16,90%
Vocación	4,65%	7,14%	5,63%
Potencial de mejora sistema educativo desde la inspección	34,88%	35,71%	35,21%
Institucional (creencia en las posibilidades de la institución)	11,63%	10,71%	11,27%
Personal (creencia en las posibilidades personales)	23,26%	25,00%	23,94%
Necesidad de cambio de actividad	16,28%	42,86%	26,76%
Proactiva (cambio por iniciativa personal)	4,65%	28,57%	14,08%
Reactiva (cambio por saturación actividad anterior)	11,63%	14,29%	12,68%
Motivaciones personales/familiares	13,95%	28,57%	19,72%
Condiciones familiares	0,00%	3,57%	1,41%
Inquietud personal	13,95%	25,00%	18,31%
Motivaciones materiales	9,30%	7,14%	8,45%
Cambio de localidad de destino	2,33%	3,57%	2,82%
Mejora económica	6,98%	3,57%	5,63%
Residual. Creencia en posibilidad de cambio desde la inspección.	0,00%	10,71%	4,23%

Tabla 22. Motivaciones para el acceso a la inspección

La descripción de estas categorías la desarrollamos a continuación.

Motivaciones de **índole profesional**. Aparecen en el 53.52% del total de los encuestados; por género, en el 55,81% de los hombres y en el 40% de las mujeres. Las subcategorías que, que se describen a continuación, son:

- **Promoción profesional**: declaraciones referidas a una promoción dentro de una supuesta carrera docente; afirmaciones relativas al paso de un estatus profesional u otro que se intuye como superior. Incluye expresiones como “*avanzar en la carrera profesional*”⁷⁰, “*acceder a mejores condiciones profesionales*”, “*avance profesional*” o, simplemente, “*promoción profesional*”. Esta subcategoría se menciona con mayor frecuencia por los hombres.
- **Desarrollo/inquietud profesional**: hace referencia a aquellas declaraciones en las que se reconoce un interés bien por conocer el propio funcionamiento de la inspección, bien por tener una visión más amplia de conjunto del sistema educativo. Excluye las referencias a una promoción o cambio de estatus profesional (ver categoría “Promoción profesional”). Recoge expresiones del tipo “*inquietud profesional*”, “*conocer un ámbito de la educación distinto*”, tener “*Conocimiento global del sistema educativo*” o “*tener una visión más general y*

⁷⁰ Los textos entrecomillados y en cursiva son transcripciones literales de lo recogido en el cuestionario.

precisa de los centros educativos". No existen diferencias de frecuencia de aparición entre los grupos de hombres y mujeres.

- **Vocación**: Categoría ambigua que menciona expresamente "vocación" o que manifiesta alguna admiración por la naturaleza o características del trabajo de las inspectoras e inspectores. Es mencionada algo más por las mujeres, pero también aparece entre los hombres.

Motivaciones relativas a **la potencialidad de la inspección** como **motor de mejora**. Referencias a la posibilidad de promover la mejora en el sistema y en los centros educativos. Aparecen en el 35.21% del conjunto de la muestra, sin que existan diferencias apenas en cuanto a su mención por hombres o mujeres. Las subcategorías, con diferencias poco apreciables entre hombres y mujeres, son las siguientes:

- **La institución como elemento de mejora**: Manifestaciones a la creencia en la potencia de la inspección de educación como institución para promover el cambio y la mejora del sistema educativo y sus centros. Recoge observaciones como "*la Inspección parecía tener un papel relevante para implantarla [la reforma educativa]*" (18H), "*[la inspección tiene] un rol muy importante que proporciona estabilidad y seguridad a los participantes en la educación*" (42H), o "*ver las posibilidades de cambio del sistema educativo*" (22M).
- **La persona como agente de mejora**: Declaraciones relativas a la creencia en las posibilidades personales de quienes contestan para mejorar los centros y la vida de los que participan en ella, apelando a experiencias o conocimientos puestos en primera persona. Se incluyen observaciones del tipo "*Ayudar poniendo en valor mis conocimientos pedagógicos, organización, gestión y de fomento de la participación de la comunidad educativa*" (38H), o "*Tratar de servir y mejorar la administración y gestión de la educación*" (68H).

Necesidad de cambio de actividad. Entendida como paso de la actividad docente directa (en centros, con alumnado) a otra actividad diferente se menciona en el 26,76% del conjunto de los encuestados. En este caso, y sin considerar los matices que aportan sus subcategorías, se menciona notablemente más entre las mujeres (42,86% de ellas) que entre los hombres (16,28% de ellos).

- Necesidad reactiva de cambio: Referencias al cambio de actividad de debido a la necesidad de dejar la anterior, generalmente por saturación de la docencia, con expresiones del tipo “*necesitaba un cambio profesional*” (39M), “*sentimiento de estancamiento en mi trabajo*” o simplemente cambio de funciones (26H). Aunque se menciona algo más en el grupo de las mujeres, en este caso las diferencias nos son tan grandes como en la siguiente subcategoría⁷¹.
- Necesidad proactiva de cambio: Declaraciones en los que el cambio parece estar motivado no por reacción a la situación anterior, sino por la atracción del nuevo ámbito de trabajo en el sentido de afrontar nuevos retos, de probarse de qué se es capaz *profesional y personalmente*: “*ganas de superación*” (70M), “*ver que puedo probar otros caminos*” (39M) o abordar nuevos retos (21M, 62M). Estas iniciativas más vinculadas a los desafíos personales o profesionales aparecen más mencionadas entre las mujeres.

Motivaciones de índole personal o familiar. Se mencionan en el 19,72% del conjunto de la muestra, con notable diferencia por grupos: mientras que solo el 13,95% de los hombres hacen referencia a estas motivaciones, en el grupo de las mujeres casi aparecen el doble de veces mencionadas (28,57%).

- Inquietudes personales. Aunque, por definición, cualquier motivación podría remitirnos al ámbito de lo personal, en esta categoría hemos agrupado a las expresiones que incluyen la mención explícita del tipo “*inquietud personal*” sin más explicaciones, a otras que manifiestan, por ejemplo, “*ganas de superación*”, “*una experiencia interesante desde el punto de vista personal*” o “*superarme día a día*”. Esta categoría no resulta muy descriptiva, pero las repuestas que agrupa tampoco lo son (en al menos nueve respuestas aquí incluidas aparece simplemente la expresión “inquietudes personales”).
- Condiciones familiares. Esta subcategoría es absolutamente residual, en cuanto que aparecen referencia en tan solo un 1,41% del conjunto de la muestra, con más presencia entre las mujeres, pero con porcentajes

⁷¹ Curiosamente, cuando se presenta la categoría cerrada “saturación docente” (ver más arriba), aparece ligeramente más prevalente entre hombres que mujeres, al contrario que aquí, aunque en ambas situaciones las diferencias en un sentido u otro son realmente mínimas.

igualmente muy bajos (3%). Hace referencia (a) menciones sobre la influencia familiar para el acceso a la inspección de educación. Su escasa presencia es coherente con lo visto en la valoración de las categorías cerradas.

Motivaciones de índole material. Aparecen mencionadas en el 8,54% del conjunto de las respuestas, aludidas en un 9,30% de los hombres y en un 7,14% de las mujeres. La referencia son las condiciones materiales que conlleva (o puede conllevar) el acceso a un puesto de la profesión inspectora en términos de:

- Mejor localidad de destino, explicada como posibilidad de acceso a un destino diferente al docente: obtención de un “Destino en la localidad de residencia” (48H)
- Mejora económica: cuando la motivación se fundamente en la mejora de sueldo o de los complementos: “incremento de sueldo” (56M) o “mejora económica” (34H).

Otras categorías residuales. Observaciones hechas no encajables dentro de las categorías anteriores, pero que tienen una especial significación, a pesar de que sean mencionadas solo por un bajo porcentaje de personas del conjunto.

- Creencia en las posibilidades de cambio desde la inspección. Referencias a expectativas que motivaron en su momento el acceso a la inspección pero que no se han visto satisfechas, al menos enteramente. Se trata de manifestaciones poco frecuentes en conjunto, solo en un 4,23% de la muestra, pero presente únicamente en las mujeres (la mencionan el 10% de las mismas). Las expresiones utilizadas son del tipo: “Creer que con mi experiencia docente podría asesorar y ayudar a otros compañeros docentes, equipos directivos, etc., estando en una posición de mayor responsabilidad. No fue del todo así” (19M); o “...pensaba que iba a generar conocimiento a partir de la experiencia” (21M), o “...creía que se podía cambiar la forma de hacer las cosas...” (27M). Aunque los tres casos no son igual de explícitos, se interpreta que denotan un cierto desencanto. El hecho de que sean manifestaciones femeninas puede ser indicativa de la existencia de dificultades para las mujeres en el ejercicio de esta profesión.

Para resumir este entramado de categorías y subcategorías, se puede dibujar el “patrón motivacional” femenino y masculino para el acceso a la inspección. En la tabla 24 lo podemos encontrar comparando el orden de las motivaciones para mujeres y hombres. Aunque globalmente no existan muchas diferencias, las zonas sombreadas nos indican dónde hay discrepancias.

Hombres		Mujeres	
60,00%	MOTIVACIONES PROFESIONALES	MOTIVACIONES PROFESIONALES	50,00%
37,50%	POTENCIAL DE MEJORA DESDE INSPECCIÓN	NECESIDAD DE CAMBIO DE ACTIVIDAD	42,86%
17,50%	NECESIDAD DE CAMBIO DE ACTIVIDAD	POTENCIAL DE MEJORA DESDE INSPECCIÓN	35,71%
15,00%	MOTIVACIÓN PERSONAL/FAMILIAR	MOTIVACIÓN PERSONAL/FAMILIAR	28,57%
10,00%	CONDICIONES MATERIALES	CONDICIONES MATERIALES	7,14%
0,00%	RESIDUAL (incumplimiento expectativas)	RESIDUAL (incumplimiento expectativas)	10,71%

Tabla 23. Orden de las categorías encontradas, según el sexo.

De acuerdo con el análisis realizado hasta aquí, sin ánimo de ser concluyentes, existen algunas evidencias que merecen ser señaladas.

- En conjunto, las motivaciones de acceso a la inspección de educación siguen un patrón semejante en el caso de hombres y mujeres, si bien con algunas diferencias de matiz. Los hombres pueden ser más proclives a motivaciones de índole profesional y con mayor atracción por las posibilidades de cambio educativo que el ejercicio de la función inspectora permite, no solo a nivel institucional, sino que también a nivel personal (acceso a una situación de poder que permita el aporte experiencial y de conocimiento de la persona inspectora). Hay que hacer notar que la creencia (frustrada) en las posibilidades de cambio las han manifestado tres mujeres, pero ningún hombre.
- Las mujeres parecen estar más afectadas por una motivación vinculada a la necesidad de cambio de actividad, bien por saturación del ejercicio de la docencia, bien por la disposición a afrontar desafíos personales, a demostrar(se) que “ellas pueden hacerlo”, quizá como una consecuencia, en este caso positiva, del síndrome del impostor⁷², en la medida las mujeres con conciencia de género pueden ser propensas a trabajar más como un ejercicio de auto demostración de lo que son capaces, como forma de evitar discriminaciones por género. Algo semejante apuntan Eagly y Scznesny (2019)

⁷² Ver apartado 1.1, subapartado “La inspección de educación: entre la cultura docente y la cultura de la administración.”

cuando dicen que “...las mujeres tienen la carga de la prueba de su competencia como líderes en lugar de confiar que tengan un potencial futuro” (p. 6).

- A pesar de estas diferencias, y sobre todo teniendo en cuenta el patrón de valoración de las categorías cerradas, parece subyacer una concepción de la inspección en la que los valores determinantes son, por una parte, el atractivo profesional de la labor inspectora, y la posibilidad de facilitar, ayudar al cambio educativo de desde esa posición. Esta concepción parece estar tan generalmente asentada que apenas produce desencanto pero que, cuando lo produce, lo hace entre las mujeres.
- La inspección de educación, mayoritariamente y sin diferenciación por género, supone una promoción que conduce a una situación de carácter terminal, de culminación de una carrera docente, en cuanto que apenas se encuentran en la muestra motivaciones relacionadas con la promoción a otras actividades político-administrativas más allá de la propia inspección. No obstante, y de manera residual, cuando se menciona esta condición de tránsito, se da por igual en hombres que en mujeres.

3.5. Dificultades y facilidades encontradas por las inspectoras e inspectores en su acceso y permanencia en la inspección de educación

Acerca de las dificultades.

Las respuestas a la pregunta abierta sobre los obstáculos encontrados en el acceso a la inspección las han dado 68 de los 71 sujetos de la muestra. A partir de los textos contenidos en las respuestas se ha elaborado una serie de categorías que agrupan las dificultades encontradas por los inspectoras e inspectores que, a veces, no se limitan a aspectos relativos al momento de acceso, sino que se extienden al propio desempeño de la función. Estas categorías se recogen en la tabla 24, ordenada según el porcentaje de hombres y mujeres (en conjunto) que incluyen observaciones que hacen referencia a cada una de las categorías.

Categorías	Hombre (% sobre N total de 43)	Mujer (% sobre N total de 28)	Total (% sobre N total de 71)
SISTEMA DE ACCESO	44,19%	46,43%	45,07%
CONDICIONAMIENTOS FAMILIARES/PERSONALES	18,60%	21,43%	19,72%
NINGUNO	23,26%	10,71%	18,31%
NATURALEZA DEL TRABAJO	9,30%	21,43%	14,08%
CONDICIONAMIENTOS LABORALES	11,63%	10,71%	11,27%
UTILIZACIÓN POLÍTICA	4,65%	3,57%	4,23%
NO CONTESTA	2,33%	7,14%	4,23%

Tabla 24. Ámbitos (categorías) mencionadas como fuente de obstáculos.

De acuerdo con la formulación de la pregunta en el cuestionario, es lógico que las respuestas más frecuentes sitúen al sistema de acceso en el primer lugar de aparición. Sin embargo, a lo largo de las respuestas aparecen otros matices que vamos a tratar de resumir en la explicación del contenido de cada una de las categorías y, en su caso, subcategorías.

Sistema de acceso: Recoge las manifestaciones que mencionan aspectos de los procesos de acceso, cualquiera que estos sean (oposiciones, antiguo concurso de méritos para curso selectivo, concursos de méritos para inspectoras/es accidentales). Aparece, en conjunto, en un 45,1% de los encuestados, con porcentajes similares por género, ligeramente superior en las mujeres (46,4%) que en los hombres (44,19%). Existen matices que justifican las siguientes subcategorías, ordenados por su frecuencia de aparición.

- Contenidos del proceso selectivo, con frecuentes referencias al temario, tanto al general como al autonómico y a las dificultades para encontrarlos actualizados. Se incluyen referencias a las dificultades (y al temor) que plantean los casos prácticos. Todo lo anterior deja un cierto poso de desorientación e incertidumbre. Algunos ejemplos de estas afirmaciones son: *“Dificultad para encontrar temarios que ya que no existen. Al no conocer a nadie en inspección es difícil realizarlo tú solo todo el trabajo sin saber si lo que haces va por el camino correcto o no”* (33M); *“Los casos prácticos, sin haber trabajado fueron lo más costoso para mí”* (19M); *“No sabía exactamente qué me tenía que estudiar. Encontrar el máster fue fundamental, algunos temas, sin embargo, no tenía claros cómo encararlos. En la parte práctica veía muchas carencias.*

Necesitaba un preparador y no me daba cuenta (61M). Las observaciones en este caso son mayoritariamente femeninas.

- *Exigencia del proceso* (principalmente referido al concurso-oposición). Tiene que ver con declaraciones referidas a su dureza, a la inversión de una gran cantidad de tiempo para su preparación. Algunas referencias son: *“La dureza de la oposición para el acceso al Cuerpo con tres ejercicios eliminatorios”* (15H); *“inversión de mucho tiempo”* (5H). Las observaciones que hacen referencia a esta subcategoría pertenecen mayoritariamente a hombres.
- *Sesgos selectivos inherentes a los procesos de acceso*. Se incluyen referencias a la situación de ventaja que la normativa y el baremo dan por valorar predominantemente algunos méritos como la dirección escolar o la inspección accidental. También, referencias a la situación de ventaja de las inspectoras/es accidentales en cuanto a control de los casos prácticos o a la accesibilidad a la información para la preparación de las oposiciones. Algunos ejemplos que explican esta subcategoría son: *“Es muy difícil acceder desde la pizarra. El perfil parece predeterminado a quienes ya han ocupado cargos directivos”* (7M); *“Preparación de casos prácticos favorables a quienes han sido inspectores accidentales”* (3H)
- Otras subcategorías incluidas en este grupo tienen un carácter más residual, con menos de tres menciones, y se relacionan con la descripción del sistema anterior de acceso (méritos más curso selectivo), a la insuficiencia de convocatorias de oposiciones, o a los cambios introducidos por la LOMLOE en cuanto a fijar la no equivalencia entre grado y licenciatura⁷³.

Condicionantes familiares / personales: Esta categoría hace referencia a ~~(las)~~ aquellas dificultades derivadas de circunstancias familiares o personales, pero siempre relacionadas con el objetivo de acceso. Curiosamente, el origen de las “quejas” masculinas tienen que ver más con la conciliación familiar y la falta de

⁷³ Ver Disposición adicional décima, apartado 5, de la Ley Orgánica 2/2006, de tres de mayo, de Educación en su versión dada por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, que modifica la anterior. Concretamente la referencia se hace al apartado 5 que establece que para acceder al Cuerpo de Inspectores de Educación será necesario (...) estar en posesión del título de Doctorado, Máster Universitario, Licenciatura, Ingeniería, Arquitectura o título equivalente y superar el correspondiente proceso selectivo. No se considera como equivalente el de Grado. Esto ha motivado la imposibilidad de presentarse a oposiciones 2022 a inspectoras/es accidentales en la Comunidad Autónoma de Aragón.

tiempo⁷⁴, mientras que las mujeres reconocen dificultades en la propia forma de vivir los procesos de acceso (condicionamientos personales).

- Los condicionamientos familiares son problemas de conciliación de la vida familiar y la preparación, derivando en una falta de tiempo de estudio, como muestran estos ejemplos: *“Compaginar vida familiar, tiempo de estudio y preparación”* (14H); *“...la situación personal/familiar me restaron tiempo para preparar la oposición”* (20H); *“Por mi situación familiar, tener poco tiempo para estudiar”* (37M).
- Los condicionamientos personales hacen referencia a las sensaciones vividas por los inspectores e inspectoras durante el proceso de acceso y que, a su vez, dificultan ese mismo proceso. Hay referencias a afecciones psicológicas (*“cuando accedí a inspección, nadie de mi centro educativo lo entendió y se me ‘dificultó’ psicológicamente”*, 27M), a sentimientos de desánimo o incertidumbre (*“Momentos de incertidumbre, energía, desconsuelo”*, 22M; *“Al no conocer a nadie en inspección es difícil realizarlo tú sólo todo el trabajo sin saber si lo que haces va por el camino correcto o no”*, 33H).

Los **condicionamientos laborales** vienen determinados, en todos los casos, por las dificultades que plantea la conciliación del trabajo con la preparación de los distintos tipos de acceso. Esta dificultad se da tanto para quienes acceden desde la docencia como desde la situación de inspector/a accidental: *“Falta de tiempo para preparar la oposición por el trabajo docente...”* (2H); *“En cuanto a la carrera, la dedicación a la tarea de inspector...”* (20H); *“Falta de tiempo para el estudio dado que compatibilizarlo con el trabajo (en el momento de la oposición ya estaba de inspectora accidental) ha sido arduo por la exigencia de trabajo en la inspección”* (64M).

La **naturaleza del trabajo** de inspección se constituye también en una fuente de dificultad. Esta categoría hace referencia a la esencia de un trabajo de inspección

⁷⁴ Hemos de tener en cuenta que la categorización que hacemos se basa en la expresión de percepciones sentidas por los protagonistas, no sobre datos cuantificables que puedan llevarnos a contradecir lo que la literatura sociológica dice respecto a la atribución de las cargas de lo familiar más a la mujer como, por ejemplo, hace Rhode (2017) cuando habla de “asunción desproporcionada de responsabilidades por parte de las mujeres” del ámbito académico (p.132). Es más, pudiera intuirse que la costumbre hace que la mujer vea la conciliación, en este caso al menos, como una normalidad más que como un problema, aunque también lo sea.

que resulta enorme, polifacético y, a veces, definido con imprecisión, cargado de elementos burocráticos y con cierto exceso de legalismo. Las declaraciones que soportan estas afirmaciones son, por ejemplo, “...la gran variedad de aspectos que concierne al trabajo como inspector de educación” (40H), el “Volumen de áreas y ámbitos que abarca [el trabajo de inspección]” (69M), la “Falta de precisión en las tareas de inspección y el papel de la inspección” (55M) o “En el desempeño [del trabajo de inspección] la extrema burocracia” (70M).

Ningún obstáculo o dificultad: Expresiones explícitas de que no han existido dificultades en los procesos de acceso y permanencia en la inspección de educación: “ninguno”, “no he encontrado obstáculos”, o “No he encontrado obstáculos relevantes” (17H, 31H, 46H) Afecta al 18,3 % del conjunto de la muestra. Para cada submuestra por género, son más los hombres que dicen no haber tenido dificultades, un 23,26%, mientras que solo el 10,71% de las mujeres dicen no haberlas tenido. Es decir, son menos las mujeres que declaran la ausencia de dificultades en sus procesos de acceso a la inspección.

Como categoría más residual (tan solo 3 menciones), pero digna de ser mencionada, aparece la referida a la **utilización política de la inspección de educación**. Las declaraciones tienen que ver con las dificultades que algunas personas han sentido en su acceso a la inspección, e incluso cuando están dentro de ella: “Un poco: no pertenecer a la ‘pomada’ ” (38H), “Cuando entré había un acceso algo politizado, lo cual era un inconveniente” (9H), o “El mayor obstáculo son las arbitrariedades e injerencias políticas en el desarrollo de las funciones propias de la Inspección. Lo que supone un esfuerzo personal para mantener la independencia y el rigor técnico” (4M). Aunque las dos primeras observaciones son de inspectores ya jubilados y tienen que ver con el anterior sistema de acceso por concurso más curso de formación, la tercera observación corresponde a una mujer actualmente inspectora funcionaria de carrera en ejercicio⁷⁵.

⁷⁵ La cuestión de la utilización política de la inspección de educación es una constante dentro de la cultura propia de la profesión, reclamándose constantemente la independencia de criterio de sus profesionales. Es un fenómeno que habría que estudiar más detenidamente para descubrir cómo se produce, que resistencias se ejercen desde la misma inspección (individual o colectivamente) y cómo dentro de la propia inspección también se da este juego político. Invitamos a abordar el tema.

En síntesis, el perfil de obstáculos sentidos por parte de hombres y mujeres en su acceso y permanencia en la inspección de educación no es semejante, tal y como muestra la tabla 25. Las únicas coincidencias son en el primer y último lugares, el sistema de acceso y la consideración de politización de la inspección, pero en el resto de las categorías, los hombres se manifiestan más resueltos y menos atados a los condicionamientos familiares o personales, si bien, en el cómputo global son los que más referencias hacen a la cuestión de falta de tiempo para preparar el acceso. A las mujeres, por el contrario, les parecen obstáculos los condicionamientos familiares y personales, especialmente estos últimos, así como la naturaleza de trabajo en cuanto a volumen, complejidad y falta de definición.

Hombres		Mujeres	
44,19%	SISTEMA DE ACCESO	SISTEMA DE ACCESO	46,43%
23,26%	NINGUNO	CONDICIONAMIENTOS FAMILIARES/PERSONALES	21,43%
18,60%	CONDICIONAMIENTOS FAMILIARES/PERSONALES	NATURALEZA DEL TRABAJO	21,43%
11,63%	CONDICIONAMIENTOS LABORALES	NINGUNO	10,71%
9,30%	NATURALEZA DEL TRABAJO	CONDICIONAMIENTOS LABORALES	10,71%
4,65%	UTILIZACIÓN POLÍTICA	UTILIZACIÓN POLÍTICA	3,57%

Tabla 25. Orden de las categorías (fuentes de dificultad) encontradas, por sexo.

Estas diferencias de perfil nos llevan a plantear la cuestión de si los propios hombres se consideran (de manera más o menos inconsciente) como más acreedores de la posibilidad de acceso, tanto por la sensación de suficiencia que dan (manifiestan no haber tenido obstáculos en un porcentaje de más del doble que lo hacen las mujeres), como por la frecuente reclamación de tiempo, en relación con la conciliación familiar y la preparación del acceso a inspección.

Acerca de las facilidades

La pregunta abierta número 38 requería de los encuestados que enumerasen los elementos que han facilitado su acceso a la inspección. De los 71 sujetos responden 67, y de sus respuestas se deducen las categorías que se exponen en la tabla 26, ordenadas de acuerdo con el porcentaje de inspectores e inspectoras que hacen referencia a cada una de dichas categorías.

Categorías	Hombre (% sobre N total de 43)	Mujer (% sobre N total de 28)	Total (% sobre N total de 71)
EXPERIENCIA PREVIA	76,74%	42,86%	63,38%
CONDICIONES PERSONALES	27,91%	39,29%	32,39%
APOYO COMPAÑEROS	11,63%	28,57%	18,31%
FORMACIÓN	16,28%	14,29%	15,49%
APOYO FAMILIAR	13,95%	3,57%	9,86%
CONDICIONES MATERIALES	4,65%	3,57%	4,23%
NINGUNA FACILIDAD	4,65%	0,00%	2,82%
NO CONTESTA	4,65%	7,14%	5,63%

Tabla 26. Ámbitos (categorías) mencionadas como elementos facilitadores del acceso.

Quienes declaran no haber contado con ningún elemento facilitador son un 4,65% de los hombres, mientras que en el grupo de mujeres todas reconocen haber contado con alguna facilidad. La descripción de las categorías listadas en la tabla 26 la hacemos a continuación.

Experiencia previa: Se considera como uno de los elementos más determinantes para acceder a la inspección de educación. Las menciones a la misma aparecen notablemente más en el caso de los hombres (dos tercios del grupo masculino) que en las mujeres (menos de la mitad). Viene a expresar el valor de la experiencia previa como conocimiento y dominio de los aspectos que están relacionados con el acceso. Las subcategorías que aparecen son las siguientes, ordenadas según su frecuencia.

- Experiencias como cargos directivos. Referencias que valoran el hecho de haber ejercido cargos directivos. En ocasiones se menciona de manera genérica, y en otras se resalta la dirección como elemento favorable. Es remarcable el hecho de que esta referencia aparece en el 37% de los hombres encuestados y tan solo en un 14% de la mujeres, quizá en coherencia con el menor acceso de estas a puestos directivos⁷⁶. Un ejemplo que sintetiza el resto es “*Mi experiencia como jefe de estudios adjunto y como director en un IES*” (12H); otras son más escuetas, como “*Experiencia en cargos directivos*” (65H).

⁷⁶ Solo una mujer indica de manera explícita el ejercicio de la dirección como elemento facilitador. El resto lo hace con el genérico cargos directivos o función directiva, lo que da pie a pensar que el papel femenino en la gestión de centros ha estado, entre quienes componen nuestra muestra, sobre todo en puestos de jefaturas de estudios o secretarías.

- La experiencia docente aparece valorada más por los hombres que señalan esta categoría (un 20,93%) que por las mujeres que hacen lo mismo (3,57%). En general no se incluyen matices cuando se menciona esta categoría: “*experiencia en labor docente*” (17H).
- Otras experiencias adquiridas fuera del ámbito docente, como puedan ser el desempeño en puestos de la administración educativa (asesorías en las Unidades de Programas o en otros de la administración) o la dedicación sindical, se mencionan menos, y con predominio de las mujeres.

El valor de sus **condiciones personales** es reconocido notablemente más por las mujeres (casi un 40% de las mujeres de la muestra) que por los hombres (12 puntos menos). Estas condiciones incluyen matices que dan lugar a subcategorías que, aunque las diferenciamos, tienen en común el valor del esfuerzo personal y la determinación para lograr un objetivo.

- Perseverancia y esfuerzo, entendiéndose por tal expresiones como dedicación y entrega (16H), la voluntad y esfuerzo (41M), responsabilidad y capacidad de sacrificio (60M) en el estudio y la preparación del acceso.
- Motivación por un objetivo claro es otro elemento determinante, explicado por expresiones como “*Tomar la firme decisión de acceder a la Inspección de Educación. Lo establecí como uno de mis objetivos prioritarios por un tiempo*” (57H) o “*Mi motivación por conocer qué era y cómo se trabajaba en inspección educativa*” (27M),
- Otras categorías, más de carácter residual, sería la alusión a una buena preparación personal, o a los méritos propios acumulados o, finalmente, al compromiso social.

Apoyo de los compañeros es la categoría que hace referencia a la disponibilidad, ayuda, facilitación de materiales e incluso trabajo colectivo (en caso de compañeros igualmente aspirantes) por parte de otros colegas de inspección⁷⁷. Esta facilidad aparece más mencionada por mujeres. Son ejemplos “*La*

⁷⁷ El valor de las compañeras/os aparece con más fuerza en la valoración que las inspectoras e inspectores hacen cuando se les pide que, de manera abierta, valoren su experiencia en inspección (ver apartado 4.2, “La experiencia personal en el desarrollo de la función inspectora”, subapartado “Lo que se percibe como facilidades”).

colaboración con los compañeros de trabajo. El formar grupo para trabajar los temas de estudio de la oposición de inspección” (62M), o el “Apoyo de compañeros, traspaso material para oposición” (24M).

Formación personal, que hace referencia a alusiones al bagaje formativo anterior que ha servido a inspectores e inspectoras para entrar en inspección. Con unas frecuencias muy bajas, prácticamente residuales, incluiría aspectos como la formación específica para la función directiva o la propia inspección de educación, general sobre el sistema educativo o de carácter pedagógico, mencionándose, en algún caso, las titulaciones académicas que dan puntos en el baremo de acceso.

El apoyo familiar, entendido como liberación de cargas u obligaciones familiares (*“apoyo familiar para obtener tiempo que dedicar al estudio”*, 48H), no es uno de los elementos destacables, y menos en el grupo de las encuestadas (tan solo un 3,57%), o lo que es lo mismo, solo una mujer menciona expresamente el apoyo familiar como elemento facilitador. Cabe preguntarse si, al no reconocer este apoyo como elemento facilitador, es porque realmente no lo tiene, o porque realmente la situación de atribución de obligaciones familiares es algo percibido como normal⁷⁸.

Las referencias a las **condiciones materiales** son también residuales, no siendo mencionadas nada más que por un 4,23% de las personas del conjunto de la muestra, como cosas tan dispares como el lugar de residencia o la accesibilidad a materiales de estudio, en suma, cuestiones que difícilmente tienen cabida en las anteriores categorías.

En cuanto a las facilidades, tal y como se ha podido ver, sí aparecen indicios de diferencias de percepción entre hombres y mujeres. El orden de prioridad que cada grupo establece para describir los elementos facilitadores es distinto, como muestra la tabla 27, salvada la primera categoría (experiencia previa).

⁷⁸ Recuérdese como cuando hablábamos de los obstáculos de acceso a la inspección, en la subcategoría “condicionamientos familiares” aparecían más referencias masculinas que femeninas.

Hombres		Mujeres	
76,74%	EXPERIENCIA PREVIA	EXPERIENCIA PREVIA	42,86%
27,91%	CONDICIONES PERSONALES	CONDICIONES PERSONALES	39,29%
16,28%	FORMACIÓN	APOYO COMPAÑEROS	28,57%
13,95%	APOYO FAMILIAR	FORMACIÓN	14,29%
11,63%	APOYO COMPAÑEROS	APOYO FAMILIAR	3,57%
4,65%	CONDICIONES MATERIALES	CONDICIONES MATERIALES	3,57%
4,65%	NINGUNA FACILIDAD	NINGUNA FACILIDAD	0,00%

Tabla 27. Orden de las categorías (facilidades) encontradas, por sexo.

En cuanto al orden es destacable ver como las mujeres anteponen el apoyo en las/los compañeras/os (una dimensión más cooperativa) sobre aspectos más personales como pueda ser la formación o, como ya hemos visto, el apoyo familiar. Sin embargo, en las categorías que coinciden en el orden de prioridad, hay que subrayar que hay diferencias importantes: la experiencia previa es más mencionada por los hombres (generalmente en cargos directivos o en la inspección accidental) que por las mujeres, con una diferencia de un 33,98% a favor de los primeros. Por el contrario, las mujeres valoran más sus condiciones personales que los hombres, con una diferencia de casi un 12% a favor de las primeras. Puede concluirse que las facilidades que hombres y mujeres no son las mismas (o así lo perciben) a la hora del acceso a la inspección, los primeros valorando más las experiencias previas y las segundas la condiciones personales y aspectos más colaborativos.

4. Desde dentro. Valoración de las experiencias en la inspección de educación.

4.1 Expectativas de las inspectoras e inspectores de la muestra

La información sobre las expectativas de los encuestados en relación con la inspección de educación se extrajo considerando la situación en la que cada una de ellas y ellos se encontraba en el momento de aplicación del cuestionario. Esta petición excluía a los jubilados por razones obvias, pero se decidió mantener a aquellas docentes exinspectoras/es activos en los cuerpos docentes de origen por ver sus deseos respecto a la posible vuelta a la actividad inspectora. Este grupo lo componían 8 personas, de las cuales 5 eran mujeres y 3 hombres. Las razones por las que en este momento no estaban en puestos de inspección se deben tanto a razones de índole personal o familiar, como de orden administrativo⁷⁹. Respecto a este grupo aparecen tan solo dos expectativas básicas:

- *Abandono*. Manifestación expresa de no querer volver a la inspección de educación.
- *Reingreso*: Expresión de la voluntad o deseo de volver a la inspección de educación.

La tabla 28 muestra cómo se distribuyen las preferencias de este pequeño grupo. Solamente dos personas (un hombre y una mujer) manifiestan haber decidido el abandono del objetivo de volver a la inspección de educación. El resto, 4 de las cinco mujeres y 2 de los tres hombres, mantienen la expectativa de reincorporación.

Expectativas	Hombre (n=3)	Mujer (n=5)	Total general (N=8)
ABANDONO	1	1	2
REINGRESO	2	4	6
Total general	3	5	8

Tabla 28. Expectativas de exinspectoras/es docentes en activo

Por otra parte, en el grupo de inspectores e inspectoras en activo, 40 en total, hemos distinguido entre los que son funcionarios del cuerpo (23, de los cuales 15 hombres y 8 mujeres), y los que desempeñan el puesto de manera accidental (17, de los cuales

⁷⁹ Desplazamientos provocados por la incorporación de otras personas como funcionarios de carrera o como consecuencia de generación de nuevas listas de inspectoras/es accidentales, consecuencia de procesos selectivos por concurso-oposición.

5 hombres y 12 mujeres)⁸⁰. Considerando todas las respuestas (de las 48 posibles, solo en un caso no hay respuesta) surgieron distintas categorías de expectativa que definimos a continuación, pero que analizaremos de forma separada distinguiendo el grupo de inspectoras/es accidentales y el de quienes pertenecen al cuerpo de inspectores de educación.

- *Final carrera docente*: Manifestación del interés por la continuidad en inspección por ser el final de la carrera docente.
- *Progresión en la inspección*: Manifestaciones que expresan voluntad de continuar en la inspección, pero con la aspiración de ocupar puestos de responsabilidad en esta institución.
- *Progresión en la administración (educativa)*: manifestaciones que indican la voluntad o el deseo de alcanzar y ocupar puestos en la administración educativa.
- *Indecisión*: Expresiones de duda en las que se manifiesta que no se tiene certeza sobre lo que se va a hacer, o que incluyen vacilaciones iniciales de inspectoras/es noveles, dependiendo del contexto, sin descartar la vuelta a la docencia.

En la tabla 29 se muestran la distribución (en porcentajes) de las expectativas recogidas. Mayoritariamente, la inspección de educación se constituye como una situación de final de “carrera” docente. El 60% de los hombres lo ve así, mientras que en el grupo de las mujeres el porcentaje es algo menor (50%).

Otros inspectores e inspectoras manifiestan otras expectativas: una cuarta parte tiene aspiraciones de continuidad bien en la administración educativa, bien en puestos de responsabilidad de la propia inspección⁸¹. Finalmente, el porcentaje de indecisión, desde una perspectiva de género, es más alto en el grupo femenino, pero afectando

⁸⁰ Remarcamos de nuevo cómo, entre los quienes responden, la accidentalidad es más femenina mientras que la pertenencia al cuerpo de inspectores de educación es masculina.

⁸¹ Como puestos de responsabilidad hemos considerado todos los posibles que están recogidos en la estructura definida por el Decreto 32/2018, de 20 de febrero, del Gobierno de Aragón, por el que se regula la Inspección de Educación de la Comunidad Autónoma de Aragón, incluido el cargo de Dirección de la Inspección de Educación, que podría considerarse un puesto en la administración educativa autonómica, directamente adscrita a la Secretaría General Técnica del Departamento de Educación, Cultura y Deporte.

fundamentalmente a inspectores/as en situación de accidentalidad. Es lógica esta mayor indecisión entre inspectoras/es accidentales, cuyo futuro no está administrativamente asegurado, pero llama la atención cómo entre los definitivos aparece una sombra de duda en dos inspectoras. Es también llamativo que, en conjunto, las aspiraciones de progreso en la administración educativa están más presentes que las expectativas de asunción de responsabilidades dentro de la misma inspección.

Tabla 28. Expectativas de las inspectoras e inspectores en activo.

Expectativas	Hombre (n=20)	Mujer (n=20)	Total general (N=40)
FINAL CARRERA DOCENTE	60,00%	50,00%	55,00%
Accidentales	10,00%	35,00%	22,50%
Funcionarios/as carrera	50,00%	15,00%	32,50%
PROGRESIÓN ADMINISTRACIÓN	15,00%	20,00%	17,50%
Accidentales	0,00%	5,00%	2,50%
Funcionarios/as carrera	15,00%	15,00%	15,00%
PROGRESIÓN INSPECCIÓN	10,00%	5,00%	7,50%
Accidentales	0,00%	0,00%	0,00%
Funcionarios/as carrera	10,00%	5,00%	7,50%
INDECISIÓN	10,00%	25,00%	17,50%
Accidentales	10,00%	20,00%	15,00%
Funcionarios/as carrera	0,00%	5,00%	2,50%
No contesta	5,00%	0,00%	2,50%
accidentales	5,00%	0,00%	2,50%
Total general	100,00%	100,00%	100,00%

Tabla 29. Expectativas de las inspectoras e inspectores en activo.

También es remarcable que las mujeres que tienen expectativas de progreso aspiren a llevarla a cabo en la administración, con apenas anhelos de avanzar a través de la asunción de responsabilidades dentro de la inspección. A qué responde este fenómeno es una de las cuestiones sobre las que habría que profundizar, para ver si responde a la situación de la inspección en una encrucijada entre las presiones de la administración educativa y los centros docentes, o si es un rasgo propio de la cultura de la inspección considerada mayoritariamente como el punto final de una carrera docente.

4.2. La experiencia personal en el desarrollo de la función inspectora

Tras analizar las dificultades y facilidades que las inspectoras e inspectores han encontrado para acceder a la inspección de educación, parece conveniente indagar sobre cómo se sienten una vez dentro, las barreras, las facilidades que encuentran en

el ejercicio de la labor inspectora y, en consecuencia, la valoración global que hacen de su experiencia. Iremos analizado los datos para cada uno de estos tres bloques.

Previo al análisis, es necesario recordar que los datos se capturaron a través de un cuestionario que se pasó a inspectores e inspectoras de las tres provincias de Aragón que, bien habían trabajado en cada una de ellas, bien todavía lo hacen. Sin embargo, los datos no se han desagregado en este bloque de análisis ni por criterios geográficos ni por criterios temporales; las respuestas y las opiniones *no* describen las barreras y facilidades que puedan darse en una u otra provincia, ni en un momento determinado. Es, simplemente, una descripción general del conjunto de los encuestados que, por otra parte, corresponde al 51.8% de la población total posible (inspectores e inspectoras que han ejercido desde el curso 2009/2010).

Lo que se percibe como barreras

La primera cuestión que llama la atención es el número de categorías resultantes o ámbitos en los que se encuentran barreras o dificultades, hasta once, tres más que en el caso de las facilidades (como ya veremos). El listado de estas categorías se puede ver en la tabla 30, categorías que están construidas a partir de las respuestas dadas por 70 de los 71 sujetos de la muestra. Hay que tener en cuenta que una misma persona puede incluir en una misma respuesta más de una declaración que puede agruparse en categorías distintas.

Barreras relativas a	Conjunto muestra (N=71)
Naturaleza de la actividad	29,58%
Influencia política y jerarquía administ	28,17%
Tendencia a la burocratización	25,35%
Dinámicas internas	22,54%
Cultura organizativa	15,49%
No aprecian barreras	9,86%
Condiciones personales	8,45%
Dificultades de adaptación	7,04%
Carencias formativas	7,04%
Afectación del estatus	4,23%
Carencias materiales	4,23%
No contestan	1,41%

Tabla 30. Categorías que describen las barreras encontradas en el ejercicio de la actividad inspectora.

Las categorías enumeradas en la tabla, ordenadas con el criterio de mayor porcentaje de sujetos que mencionan aspectos que conforman cada una de ellas, las describimos en detalle a continuación.

La naturaleza de la actividad: Mencionada por el 29,58% de los encuestados, hace referencia a la propia actividad en sí, concretándose en subcategorías explícitas ordenadas según la frecuencia de aparición:

- **Altas exigencias de la actividad**, referidas al volumen o a la dureza del trabajo en sí: *“Excesiva acumulación de trabajo en mi distrito, debido a las características del mismo. Sobrecarga o acumulación de encomiendas con mucha gestión para ser tramitadas”* (28M); *“Horario, viajes, formación continua... Intensidad laboral”* (45M); *“Mucha dedicación para las tareas diarias que penalizan a la familia y en especial al cuidado de hijos”* (54H). Las observaciones hechas son algo más frecuente entre las mujeres⁸².
- **Desenfoque de la actividad**, entendiéndose por tal el hecho de que algunas tareas realizadas puedan no tener más sentido que la tarea misma, sin ninguna consecuencia efectiva: *“...tareas que luego no tienen ningún tipo de consecuencias ni sentido (¿Para qué?)”* (40H); *“La gran cantidad de tareas prioritarias e incidentales y el tiempo empleado en ellas hace que se preste poca atención a las actuaciones habituales y de asesoramiento a los centros de referencia”* (20H). Solo son hombres los que no encuentran sentido a parte de la actividad que tienen o han tenido que realizar.
- **Falta de resultados**. En cierta manera relacionada con la anterior, aunque con una frecuencia menor, algunos inspectores consideran que su actividad no tiene el efecto que podría esperarse en los centros educativos: *“Falta de respuesta por parte del Servicio de Inspección a algunas situaciones de los centros”* (44H). También es una respuesta exclusivamente masculina.

Influencias políticas y jerarquía administrativa. Las observaciones agrupadas en esta categoría tienen que ver con el componente político que determina (o

⁸² Es curioso, sin embargo, que ninguna de ellas vincula la exigencia del trabajo con la incompatibilidad del cuidado de los hijos, como sí lo hacen, por el contrario, dos de los hombres que hacen alusión a esta categoría.

pretende determinar) las prioridades, las actuaciones o el funcionamiento de la inspección de educación, mediante imposiciones jerárquico-administrativas que, a su vez, pueden generar (o así parece deducirse) posicionamientos internos de carácter político. Mencionan elementos de esta categoría el 28,17% de la muestra, repartiéndose por igual entre hombres y mujeres. Estos elementos dan lugar a las siguientes subcategorías:

- Influencia política. Son menciones en las que se cita expresamente la existencia de esta influencia política, si bien en la mayoría de los casos no se ofrece una descripción detallada. “*Politización*” (1H), “*Politización, y redes clientelares en la administración y la Inspección...*” (3H), o la “*Politización de la inspección*” (56M), son algunos ejemplos. Las siguientes subcategorías, aunque las consideremos como independientes, podrían ser una consecuencia de los intentos de injerencia política y jerárquico-administrativa en la actividad inspectora.
- Exceso de control. Recoge observaciones que dan idea de la existencia de demasiado control o de una falta de autonomía de las inspecciones provinciales: “*Supervisión excesiva de todo el trabajo de inspección*⁸³” (11H); “*...barreras jerárquicas*” (70M) o “*Excesiva jerarquización, (...) y falta de autonomía en la organización provincial*” (13H).
- Este control conduce a una instrumentalización de la inspección por parte de la propia política o de la administración, con unos fines que no se explicitan, como se puede ver en las siguientes menciones: “*A veces me he sentido manipulada por la influencia política en las directrices para desarrollar nuestro trabajo*” (19M); “*El carácter instrumental que la Administración educativa tiene de la Inspección*” (20H).
- Afectación de la independencia de criterio de la inspectora o el inspector, como se puede deducir de las algunas expresiones: “*El tener un criterio independiente no solía ser bien visto*” (9H), primando a veces la “*Obediencia*”

⁸³ No se explica quién ejerce esa supervisión. Viendo el conjunto de las observaciones de esta categoría, se pudiera deducir que se refieren a ese ente, indeterminado e impersonal que es la “Administración educativa”, más allá de la propia inspección de educación. Estamos seguros de que esta “Administración educativa” tiene nombre, el correspondiente a un nivel administrativo determinado (un Servicio, una Dirección General...).

debida y en ocasiones excesiva subordinación a las políticas educativas y a los políticos de la educación de turno, aunque teníamos una cierta autonomía profesional” (18H), aunque exista cierto resquicio para mantener el propio criterio: “...creo que he podido mantener mi independencia de criterio en todo momento” (2H).

Tendencia a la burocratización. Probablemente como una causa que explica, al menos en parte, la anterior categoría, las referencias a la progresiva burocratización de la actividad inspectora aparecen en un 25,35% de los encuestados. Las alusiones, mayoritariamente masculinas, son generalmente escuetas pero explícitas: *“Mucha burocracia” (5H, 18H, 22M), “El exceso de burocracia” (29H); “El rellenar formalidades” (38H).*

Las dinámicas internas. Esta categoría, que aparece en el 22,54%, tiene más significado por la cualidad de lo manifestado por quienes hacen observaciones que se pueden encuadrar dentro de ella, que por la frecuencia de aparición en el conjunto de la muestra. Las dinámicas internas se consideran aquellas relaciones que se dan en el funcionamiento de un grupo organizado bien por razones funcionales y estructurales, bien por razones de índole más personal. Encontramos varias subcategorías que las describen que, aunque se ordenen según su presencia en las declaraciones, todas tienen significación en sí mismas.

- **Poder y redes.** Esta subcategoría, eminentemente masculina, recoge referencias explícitas a la existencia de *“Luchas de poder internas” (1H), de “...redes clientelares en la administración y la Inspección” (3H), que pueden dar lugar a que el “No estar en cenáculos o grupos con influencia ha podido ser un inconveniente” (9H), pudiéndose haber producido “Algunas represalias y revanchismo” (14H).*
- **Discriminación.** Al contrario que en la subcategoría anterior, esta referencia a la discriminación es mayoritariamente femenina y, aunque no en todos los casos se hace alusión al trato desigual por género, sí está presente con una claridad meridiana: *“A nivel laboral, como mujer era un sector minoritario en la inspección de educación y en los cargos de inspección” (M21); o de una manera más contundente: “El escasísimo número de inspectoras, en especial procedentes de la educación secundaria, en el momento de mi acceso como*

inspectora accidental, causaban un trato diferenciado: para ser inspector bastaba con ser varón, mientras que para ser inspectora había que ser una mujer ‘de carácter’; algunos ciudadanos me preguntaban por el pasillo por el despacho del “Sr. Inspector” mientras que se dirigían a mí con un ‘oye, chatica’ o similar; (...). Algunos compañeros dudaron de mi capacidad para determinadas tareas...” (60M). Otros elementos de discriminación tienen que ver con el reparto desigual de tareas, ya que *“Algunas encomiendas, desde mi punto de vista repartidas sin base lógica, pues somos generalistas para algunas y para otras no, creo que no era justo para todos por igual”* (19M), considerando que *“No estoy segura de si es por las tareas por sí mismas o pierden estatus por la persona a la que se le delega”* (43M). Es decir, que se trata de una discriminación personal en la que claramente aparecen alusiones de género, pero sin que se pueda desechar que existan otras debidas a otras características personales no generalizables y que no se explicitan claramente.

- **Situaciones personales.** Aunque con un carácter más residual, y al hilo de lo anterior, sí se considera que existen razones de índole estrictamente personal que determinan las dinámicas internas de los grupos de inspección. Las siguientes acotaciones apuntan hacia estas situaciones: *“Con las personas no hay problemas salvo los derivados de algunas personalidades con un ego algo o muy elevados”* (10H); *“...actitudes inmaduras...”* (31H); o *“ambientes desfavorables, situaciones socioemocionales complejas”* (41M).
- **Gestión inadecuada,** desorganización. Es también una subcategoría residual, tanto cuantitativa como cualitativamente, que se encuentra en referencias como *“Desorganización en determinados ámbitos del Servicio de Inspección”* (44H) o *“...la forma en la que está organizado me genera ansiedad en determinados momentos”* (47M).

Cultura organizativa. Agrupamos bajo esta categoría las referencias a los elementos que configuran la manera de entender como debe ser o funcionar un servicio de inspección. Evidentemente, las afirmaciones de los encuestados no recogen todos elementos que la pudieran componer⁸⁴. En las manifestaciones

⁸⁴ Una referencia que describe pormenorizadamente los elementos de la cultura organizativa de una institución (la inspección de educación consideramos que lo es) la ofrece Mena (2019), incluyendo los valores, las prácticas, las presunciones, la filosofía, los significados compartidos, los lenguajes, las

hechas por los encuestados (en el 15,49%, con mayoría de observaciones masculinas) aparecen como barreras los siguientes elementos o subcategorías relativos a esta cultura organizativa (de mayor a menor frecuencia):

- Dualidad corporativismo/individualismo. En las manifestaciones recogidas aparecen vinculados, dando a entender la existencia de un corporativismo hacia el exterior (“*Corporativismo en ocasiones intenso*” 18H; “*Falta de coordinación con otros departamentos*”, 44H), que no impide el individualismo o la fragmentación interna (“*Falta de trabajo reflexivo en grupo, demasiada sectorización por distritos o por tareas. Solo sabes de lo que te toca. Falta visión colectiva*”, 66H).
- La concepción de la inspección o, mejor, las diferentes concepciones que parecen existir (y que no se definen) acerca de lo que debe ser la función inspectora: “*Concepciones diferentes del rol de inspección entre los compañeros. Algunos compañeros anquilosados y burocratizados no motivaban*” (18H); “*El escaso compromiso con la legalidad y la justicia de algunos compañeros del cuerpo principalmente*” (32M); “*La función inspectora requiere una posición personal ante la educación, formación y actualización constantes, una gran capacitación, versatilidad para su desempeño y respeto hacia los superiores jerárquicos y hacia los inspeccionados. Me costaba conjugar todas estas exigencias*” (20H).
- Rigidez organizativa. Referencias a la rigidez organizativa de la inspección (“*Rigidez organigrama*”, 23H), agravada por la rigidez de los procedimientos (66M) y por la resistencia a digitalizarlos (11H).

Inexistencia de barreras. Incluimos en esta categoría a aquellas respuestas que expresamente dicen no encontrar ninguna barrera en el ejercicio de la actividad inspectora. Alcanzan tan solo a un 9,86% de los encuestados si los tomamos en conjunto, pero nos parece muy importante reseñar que todas las respuestas son masculinas, lo que supone un 16,28 de los hombres. No hay ninguna mujer que diga que, para ella, no han existido barreras.

creencias, los modos de pensar, producir o hacer y actuar o comportarse, de generar información y contenido simbólico (p. 11-12 y siguientes).

Condiciones personales. Entran en esta categoría las alusiones mayoritariamente femeninas a características propias de la persona que contesta, como por ejemplo, la edad (7M), carencias no especificadas (24M), o las dificultades de conciliación con la vida familiar. Las observaciones que sostienen este problema de conciliación evidencian que son efectivamente las mujeres quienes lo tienen: *“Personales, las ya comentadas anteriormente, es decir la dificultada de conciliar. Las laborales, recuerdo haber pedido la posibilidad de teletrabajar para facilitar el trabajo desde las localidades rurales y no lo conseguí”* (27M); *“En las últimas oposiciones me he sentido penalizada como madre. El hecho de trabajar, cuidar de mí familia y estudiar ha sido completamente incompatible”* (37M). Aunque en el conjunto de la muestra el porcentaje de alusiones no es muy alto (el 8,45% de los encuestados), cualitativamente consideramos que tiene una cierta significación respecto a las cuestiones de género, sobre todo comparando con la anterior categoría en la que solo eran hombres los que reconocían no encontrar dificultades.

Otras observaciones dan lugar a otras categorías de carácter más residual, con una menor presencia en las respuestas de las inspectoras y de los inspectores. Estas categorías, aunque de valor más testimonial, las describimos a continuación:

- **Dificultades de adaptación**, presente en un 7,04% de la muestra. Con la referencia del momento de entrada en la inspección, se mencionan las dificultades para el ajuste a las nuevas condiciones y formas de trabajo: *“El primer año fue tan duro que me cuestioné si merecía la pena continuar”* (66M); *“Cuesta adaptarse a unas rutinas y unas tareas organizativas novedosas”* (10H); *“Debería existir un plan de acogida más completo”* (12H).
- **Carencias formativas**, mencionada por un 7,04% de los encuestados, especialmente en ámbitos concretos (*“Falta de formación en ámbitos específicos -derecho administrativo, herramientas digitales, menores...”*, 7M; *“Tener que instruir expedientes disciplinarios sin tener un bagaje suficiente y poca formación en temas legales o de jurisprudencia me generó cierto estrés pero me hizo ponerme las pilas”*, 19M). Otro elemento que explica la carencia de formación está vinculado al hecho de que, por el cuerpo de origen, los

inspectores e inspectoras suelen conocer, al menos de inicio, solo un tipo de enseñanzas (36H).

- **Afectación del estatus de la inspección**, considerado así en un 4,23% de la muestra, haciendo referencia a “...la falta de consideración por la función inspectora de cierta ‘clase’ política” (17H) (es decir, desde la administración educativa), o desde los centros, en este caso con alusiones a la diferenciación por género: “...algunos directores de centros necesitaron comprobar mi dedicación y trabajo antes de otorgarme su respeto profesional...” (60M).
- **Carencias de índole material**, presente en un 4,23% de los inspectores e inspectoras, con referencias a las herramientas tecnológicas de uso personal (ordenador, teléfono móvil...) (7M; 67H), y a la accesibilidad física o virtual de la información legal y a la generada en la actividad inspectora.

Vista la descripción de las distintas categorías encontradas, las barreras que encuentran inspectores e inspectoras, aunque son las mismas, no parece que sean vividas de igual manera por unos y otras. Si nos fijamos en la tabla 31 vemos como las barreras al ejercicio inspector no tienen el mismo peso. Entre las diferencias que se señalan en la tabla con colores, queremos remarcar, en primer lugar, aquéllas que manifiestan que la percepción de que no existen barreras es exclusivamente masculina. Dicho de otro modo, todas las mujeres siempre perciben barreras de un tipo u otro.

Hombres (N=43)	Barreras relativas a...		Mujeres (N=28)
30,23%	Tendencia a la burocratización	Naturaleza de la actividad	39,29%
27,91%	Influencia política y jerarquía administrativa	Influencia política y jerarquía administrativa	28,57%
23,26%	Naturaleza de la actividad	Dinámicas internas	25,00%
20,93%	Dinámicas internas	Tendencia a la burocratización	17,86%
16,28%	Cultura organizativa	Condiciones personales	17,86%
16,28%	No aprecian barreras	Cultura organizativa	14,29%
4,65%	Dificultades de adaptación	Dificultades de adaptación	10,71%
4,65%	Carencias formativas	Carencias formativas	10,71%
4,65%	Carencias materiales	Afectación del estatus	7,14%
2,33%	Condiciones personales	Carencias materiales	3,57%
2,33%	Afectación del estatus	No aprecian barreras	0,00%
2,33%	No contestan	No contestan	0,00%

Tabla 31. Categorías que describen las barreras que las inspectoras e inspectores encuentran en el ejercicio de su actividad

Entre estas barreras percibidas, las de carácter personal, relacionadas tanto con las limitaciones de la propia conciliación familiar o con el reconocimiento de carencias de carácter más personal, aparecen testimonialmente en los hombres (en solo un 2,33%),

pero están más presentes en las mujeres, con una diferencia sustancial respecto a sus colegas. Por otra parte, y probablemente relacionado de una u otra manera con lo que acabamos de decir, la propia naturaleza de la actividad inspectora aparece más presente como barrera en las manifestaciones femeninas. Obviamente, no existe una menor capacidad de la mujer para ejercer la actividad inspectora; la cuestión es que, probablemente, el desarrollo de esta actividad le cuesta más debido a su mayor vinculación con el ámbito familiar, o a las limitaciones que impone la necesidad de demostrarse la mujer tan capaz como los hombres o, simplemente, debido a las creencias y las expectativas sobre cuál debe ser el rol de la mujer en determinado nicho social y organizativo como pueda ser la inspección de educación. En este aspecto, estamos de acuerdo plenamente con la idea que subyace a la teoría del rol social que defienden Alice Eagly y Wendy Wood (2012) y que se resume en que "...las diferencias y las similitudes en la conducta reflejan las *creencias sobre el rol de género* que, a su vez, representa las percepciones de los roles sociales de mujeres y hombres en la sociedad en la que viven" (p. 459)⁸⁵; la cursiva es de las autoras). Recuérdense las acotaciones del tipo "*Algunos compañeros dudaron de mi capacidad para determinadas tareas...*" o "*...algunos directores de centros necesitaron comprobar mi dedicación y trabajo antes de otorgarme su respeto profesional...*" (60M). Esta necesidad de una mujer para hacerse valer cuando asume cargos de responsabilidad adoptando actitudes estereotípicamente atribuidas a lo masculino ya ha sido estudiada, especialmente, por Eagly y Karau (2002) y su "teoría de la congruencia de rol" (el prejuicio contra la mujer líder cambia en función del nivel de incongruencia entre su papel como líder y su papel como mujer).

Efectivamente, cuando una mujer muestra una conducta más asertiva, más directiva, puede ser penalizada por este hecho ya que se considera que viola las creencias acerca de las características esperadas en función de su feminidad (Díez, Terrón, Valle y Centeno, 2002; Vinkenbunrg y otros, 2011, Rhode, 2017; Díaz, 2018). Sin embargo, Cuadrado, Morales y Recio (2008) sostienen por su parte que, independientemente del sexo, los líderes (no distinguimos si hombres o mujeres) son mejor evaluados en todas las variables cuando ejercen el liderazgo con estilos estereotípicamente femeninos. Se da una aparente contradicción, no ya en los

⁸⁵ La cursiva es de las autoras.

estudios, sino en la realidad de la cultura de las organizaciones: pareciera que se tiende a valorar los rasgos femeninos de liderazgo cuando se ejercen no necesariamente por una mujer, pero la mujer cuando adopta los masculinos para hacerse valer, puede ser penalizada. Este doble rasero lo resume Rhode cuando dice que “Lo que parece asertivo en un hombre se juzga como abrasivo en una mujer...” (2017, p.11). Estas sutiles evidencias de discriminación por género parece que también han venido existiendo, más o menos tácitas, en las dinámicas de la inspección de educación.

Otro elemento de diferenciación que queremos subrayar es el hecho que las cuatro barreras a las que más importancia dan los hombres son las que tienen que ver con agentes externos a la propia inspección: una burocratización impuesta de la actividad, las injerencias de carácter político o administrativo, o la naturaleza de la actividad, con notable sobrecarga de trabajo. Las que tienen que ver con el interior de la institución inspectora, las dinámicas internas que se puedan generar en cada provincia no son tan determinantes para los hombres como para las mujeres, que las tienen más presentes en sus preocupaciones, con una diferencia de más de cinco puntos respecto a sus colegas masculinos.

Lo que se percibe como facilidades

Dejando aparte el hecho de que cuando hablamos de facilidades aparece un menor número de categorías, lo que es destacable la cantidad de observaciones que se agrupan dentro de una de ellas, con una distancia, de alrededor de 50 puntos porcentuales con la siguiente. Los datos del conjunto de la muestra de cada una de estas categorías se exhiben en la tabla 32.

Categorías	Total (71)
COLABORACIÓN Y APOYO	69,01%
CLIMA	19,72%
NO DECLARAN FACILIDADES	14,08%
RELACIONES CON LOS CENTROS	11,27%
CONDICIONES LABORALES	8,45%
AUTONOMÍA	7,04%
PERSONALES/FAMILIARES	7,04%
DESARROLLO PROFESIONAL	5,63%

Tabla 32. Categorías que describen las facilidades encontradas en el ejercicio de la actividad inspectora.

A la hora de describir las distintas categorías, queremos empezar por la que agrupa a quienes, de una u otra manera, consideran que no existen facilidades: quienes lo dicen expresamente (ninguna), quienes no contestan, o quienes manifiestan que, al estar reciente su incorporación, todavía no han determinado cuáles puedan ser los elementos facilitadores. El porcentaje de encuestados que no reconocen facilidades, por cualquiera de las razones antedichas, alcanza al 14,08%, estando más presente en el caso del grupo femenino, en el 21,30% de las mujeres, frente a un 9,30 de los hombres. El resto de las categorías son descritas a continuación.

Colaboración y apoyo. Los elementos que definen esta gran categoría son mencionados por el 69% de los encuestados. Hacen referencia a la existencia de redes de colaboración de apoyo, de soporte entre compañeras y compañeros que, en la mayor parte de los casos, responden a redes informales de relación, sin que se adivine en las manifestaciones agrupadas en esta categoría iniciativas estructurales o institucionales facilitadoras, al menos no más allá de algunas menciones a las jefaturas de distrito o a las jefaturas en general. Las subcategorías halladas las describimos a continuación, ordenadas de mayor a menor presencia entre los encuestados.

- Las compañeras y compañeros y sus redes de ayuda y apoyo, es la subcategoría mayoritaria haciendo referencia a observaciones que ponen de manifiesto la buena disposición para la ayuda a los demás. *“Por parte de los compañeros todo ha sido colaboración. Estoy agradecido por ello”* (10H), *“La ayuda de mis compañeros y compañeras de inspección, la buena voluntad de todos y cada uno de ellos desde el minuto cero”* (27M), *“La ayuda de los compañeros, tanto veteranos como noveles.”* (25H), son ejemplos del sentido de las declaraciones más repetidas. En todas, da la impresión, las referencias son los grupos de ayuda informales, si bien hay algunas que mencionan a las jefaturas (más adelante las vemos) o al personal auxiliar de inspección: *“La colaboración entre todas las personas de Inspección. Fundamental la labor de las personas de negociado”* (70M). Esta subcategoría está algo más presente entre hombres que entre mujeres pero, en ambos casos, es la más frecuente, a mucha distancia del resto.

- La subcategoría Jefaturas recoge las manifestaciones en las que se hace referencia a la colaboración, ayuda o reconocimiento hecha por parte de las jefaturas, bien de manera general (“*Apoyo de compañeros y superiores*”, 53H; “*El reconocimiento profesional de algunos superiores*”, 60M; “*...apoyo de jefaturas y DSP⁸⁶*” 41M), bien con menciones específicas a las jefaturas de distrito (“*Mis Jefes de distrito y compañeros del mismo que me han apoyado y ayudado mucho*”, 28M), o a jerarquías superiores definidas concretamente (“*...coordinación y apoyo desde la DIE...*”, 2H).
- Trabajo en equipo, concentrando algunas alusiones a las facilidades que ofrece el trabajar en equipo: “*El modelo de trabajo en grupo tiene aspectos muy positivos*” (9H); “*Compartir documentos y trabajo en equipo hace que el trabajo se realice con otro entusiasmo*” (19M); “*...el trabajo en equipo, la colaboración, la discusión, el consenso y la búsqueda de respuestas colegiadas a los problemas*” (20H). En este caso no solo no se mencionan las estructuras formales que institucionalicen el trabajo en equipo, sino que, curiosamente, el 80% de las alusiones a esta subcategoría las hacen personas que actualmente no están en activo en la inspección de educación.
- Finalmente, la profesionalidad de las compañeras es otro de los elementos que se pueden agrupar dentro de la categoría referida al valor de compañeras y compañeros: “*...excelentes compañeros, tanto en preparación profesional como en disponibilidad...*” (51H); “*...unos compañeros con una enorme profesionalidad y conocimiento*” (47M).

Clima organizativo. A una notable distancia de la categoría de colaboración, encontramos la que hace referencia al clima, presente en un 19,73% de muestra, con una ligera predominancia de las manifestaciones masculinas. Lo más frecuente son las referencias al buen ambiente de trabajo (5H; 52H, 71M, por ejemplo), pero se hacen otras menciones al compañerismo (por ejemplo 16H, 56M, 67H...). A juzgar por lo deducido de la descripción de la categoría anterior,

⁸⁶ Se transcribe literalmente el texto de la encuestada. Entendemos que “DSP” es una referencia a la Dirección del Servicio Provincial de Educación, cualquiera que esta sea.

se puede pensar que este buen clima que reina está soportado por grupos de relación más pequeños distintos de los institucionalizados.

Las relaciones con los centros. Se constituyen como una categoría que facilita el desarrollo de la función inspectora, o así lo creen, en conjunto, el 11,27% de los encuestados. Sin embargo, esta categoría tiene matices que cualitativamente son importantes. Aunque la mayoría de las referencias se hacen a la aceptación y el respeto de los centros hacia la labor del inspector o la inspectora, otras manifestaciones hacen alusión a la posición de privilegio que el amparo legal y la jerarquía sitúa a los inspectores/as respecto a los centros docentes. Es decir, da la impresión de que mientras unas personas consideran que estas relaciones deben ser ganadas (*“Sensación de ser útil para los centros educativos”*, 45M; *“La relación inspector y centro educativo también son facilitadores en la mayoría de los casos”*, 40M; *“...la progresiva y creciente colaboración [con los centros]”*, 60M), otras piensan que vienen dadas por la posición jerárquica de la inspección en el sistema educativo (17H), o el respaldo legal y la condición de autoridad de la propia inspección (20H).

Además de estas categorías, hay otras sostenidas por menos del 10% de los encuestados, con lo cual tiene, desde el punto de vista cuantitativo, una menor relevancia. Estas categorías son:

- **Condiciones laborales**, con referencias a las de carácter económico (por ejemplo, 18H), u a otras que afectan a la flexibilidad, no tanto de horario sino, quizá, de calendario de vacaciones y festivos (por ejemplo, *“Cierta flexibilidad en horarios y libertad a la hora de disponer de los días festivos”*, 43M), al menos en comparación con el calendario fijo de los docentes. Aparece en el 8,45% de los encuestados. Estas condiciones laborales son algo más valoradas por mujeres que por hombres.
- **Autonomía.** A pesar de que en los bloques de categorías referidas a las barreras aparecían referencias al exceso de supervisión o de control a los inspectores, hay quienes encuentran un espacio suficiente de autonomía en la realización de su trabajo (*“autonomía de trabajo”*, 4M, 10H, 18H). No se matiza

mucho en qué consiste esta autonomía, pero quienes lo hacen aluden a la independencia de organizar su propio trabajo (20H, 58M)⁸⁷.

- **Condiciones personales y familiares.** Las referencias en esta categoría son dispersas en la medida en que tienen que ver con la mejora de las condiciones familiares (crecimiento de hijos, apoyo familiar, 2H, 18H, 60M) o con las cualidades personales ("*mi actitud positiva*", 39M) o la experiencia acumulada anteriormente ("*Experiencia docente y como cargo directivo*", 65H). Esta categoría solo está presente en el 7,04% de los encuestados.
- **Desarrollo profesional.** Finalmente, algunos encuestados consideran que la facilidad que encuentran es el propio desarrollo profesional a través del ejercicio de su labor inspectora. El acceso a información (51H), el considerar (la inspección) como un ámbito en el que mejorar (61M) y "*El asociacionismo profesional. La posibilidad de publicar investigaciones o reflexiones sobre la educación. Facilidades para la formación permanente a través de licencias por estudio*" (18H), resumen esta categoría presente tan solo en un 5,63% de los participantes en la encuesta.

Considerando la coincidencia casi absoluta entre mujeres y hombres en cuanto a quiénes son los máximos facilitadores de su trabajo, las compañeras y compañeros (aunque con una diferencia de 13 puntos), el resto de las categorías no aparecen valoradas en el mismo orden. La tabla 33 nos muestra la diferencia percepción que ambos géneros tienen de qué les facilita su trabajo diario.

⁸⁷ Aunque la cantidad de datos hace que esta categoría sea residual, sin una excesiva relevancia cuantitativa, cualitativamente no deja de ser curioso que, entre quienes hablan de autonomía, sean mayoría exinspectores. Como decimos, no hay datos suficientes, pero podría dar lugar a alguna indagación posterior. También son mayoría los inspectores respecto a las inspectoras.

Hombre (43)	Categorías		Mujer (28)
74,42%	COLABORACIÓN Y APOYO	COLABORACIÓN Y APOYO	60,71%
20,93%	CLIMA	NO DECLARAN FACILIDADES	21,43%
13,95%	RELACIONES CON LOS CENTROS	CLIMA	17,86%
9,30%	AUTONOMÍA	CONDICIONES LABORALES	10,71%
9,30%	NO DECLARAN FACILIDADES	DESARROLLO PROFESIONAL	7,14%
6,98%	CONDICIONES LABORALES	PERSONALES FAMILIARES	7,14%
6,98%	PERSONALES/FAMILIARES	RELACIONES CON LOS CENTROS	7,14%
4,65%	DESARROLLO PROFESIONAL	AUTONOMÍA	3,57%

Tabla 33. Categorías que describen las facilidades que las inspectoras e inspectores encuentran en el ejercicio de su actividad

La primera evidencia es que un 21,43% de las mujeres no encuentran facilidades, mientras que es la mitad de los hombres los que están en la misma situación. Este aspecto requeriría de una mayor profundización para ver cuál pueda ser la razón de esta diferencia. Además, se plantean otras diferencias cuantitativamente menores, pero que tienen significación cualitativa. Por ejemplo, las manifestaciones que hacen referencia a las relaciones con los centros, a pesar de ser mayoritariamente masculinas, los hombres basan sus observaciones en las posiciones jerárquicas o de autoridad legal ante los centros, mientras que las observaciones femeninas tienen que ver con la colaboración y el sentido de utilidad. Parece que se presenta la dualidad de liderazgo transaccional, masculina, y transformacional, femenina, que algunos estudios sobre el tema defienden. En este sentido, podemos ver referencias sobre la diferenciación de estilos de liderazgo en Coronel, Moreno y Padilla (2002), Díez, Terrón, Valle y Centeno, (2002) o Eagly y Carli, (2007a, 2007b). Estas teorías vienen a asociar a la mujer un estilo de liderazgo más inspirado en la colaboración y la motivación para perseguir un logro común, con una diferente gestión del poder (poder con) y la participación, lo que viene a llamarse “liderazgo transformacional”. Por el contrario, los hombres tenderían a un estilo más individualista, basado en la aplicación enérgica de reglas (poder sobre) de cuyo cumplimiento depende la sanción o la recompensa, es decir, un liderazgo más “transaccional”. Esta distinción, si estamos de acuerdo con Cacouault & Combaz, (2007) en que lo que se percibe como masculino o femenino son relaciones sociales construidas a lo largo de la historia (p.6), puede que sea también un estereotipo asumido generalmente, incluso por las propias mujeres. Dicho de otra manera, el tipo de liderazgo puede que vaya más asociado a la situación de contexto que al género (ver también Cuadrado, Morales y Recio, 2008).

El resto de las categorías, como desarrollo profesional, facilidades personales y familiares, o condiciones laborales, aunque gráficamente se ubican en un distinto orden de prioridad, las diferencias entre hombres y mujeres son realmente muy pequeñas, por lo que la perspectiva de ambos no se podría considerar diferente.

Las valoraciones de la experiencia en inspección de educación

A partir de las respuestas dadas por las inspectoras e inspectores cuando se les preguntaba por la valoración que hacían de la experiencia personal, se ha deducido una escala de valoración que nos sirve como criterio de categorización. Los valores que se han dado son los siguientes:

- Muy buena: aquéllos que bien lo dicen expresamente (muy buena) o con otros calificativos remarcando una intensidad semejante (muy positiva, muy enriquecedora, muy gratificante), o que encadenan una serie de calificativos (“satisfactoria, enriquecedora, motivadora e ilusionante”) cuya acumulación remarca la calidad de la experiencia. Además, el requisito es que esta calificación no vaya acompañada de ningún tipo de reparo o nota negativa.
- Buena sin reparos: aquéllos que utilizan los mismos tipos de adjetivos pero sin adverbios que le añadan el énfasis especial del grupo anterior. También se ha tenido en cuenta que no incluyan ninguna nota negativa.
- Buena con reparos: aparecen los mismos calificativos que en la anterior categoría, pero con la inclusión de una o varias referencias a aspectos negativos. “*Experiencia positiva, aunque algo estresante...*”, o “*En general buena y en algunos aspectos decepcionante...*” serían algunos ejemplos de esta valoración.
- Aceptable: cuando la valoración no es expresamente negativa pero se destacan más los inconvenientes encontrados, cualquiera que estos sean. “*Claroscuro. Es difícil separar a las personas de las organizaciones...*” o simplemente “Aceptable” son ejemplos de lo que decimos.
- Negativo: manifestaciones de carácter negativo sobre la experiencia vivida, sin ningún tipo de nota positiva. Son expresiones como las que siguen: “*Negativa. Muy por debajo de las expectativas respecto de cuando me planteé el acceso*”.

Finalmente, hay quienes no valoran su experiencia, bien porque directamente no contestan a esta pregunta, bien porque, argumentan, no tienen todavía criterio por estar recientemente incorporados a la función inspectora⁸⁸.

Las frecuencias con las que aparecen cada una de estas valoraciones las reflejamos en el gráfico 20. Para cada categoría se refleja el porcentaje de personas que, dentro del conjunto de la muestra, incluyen expresiones que las definen, comparándolas con el porcentaje correspondiente de cada uno de los grupos por género.

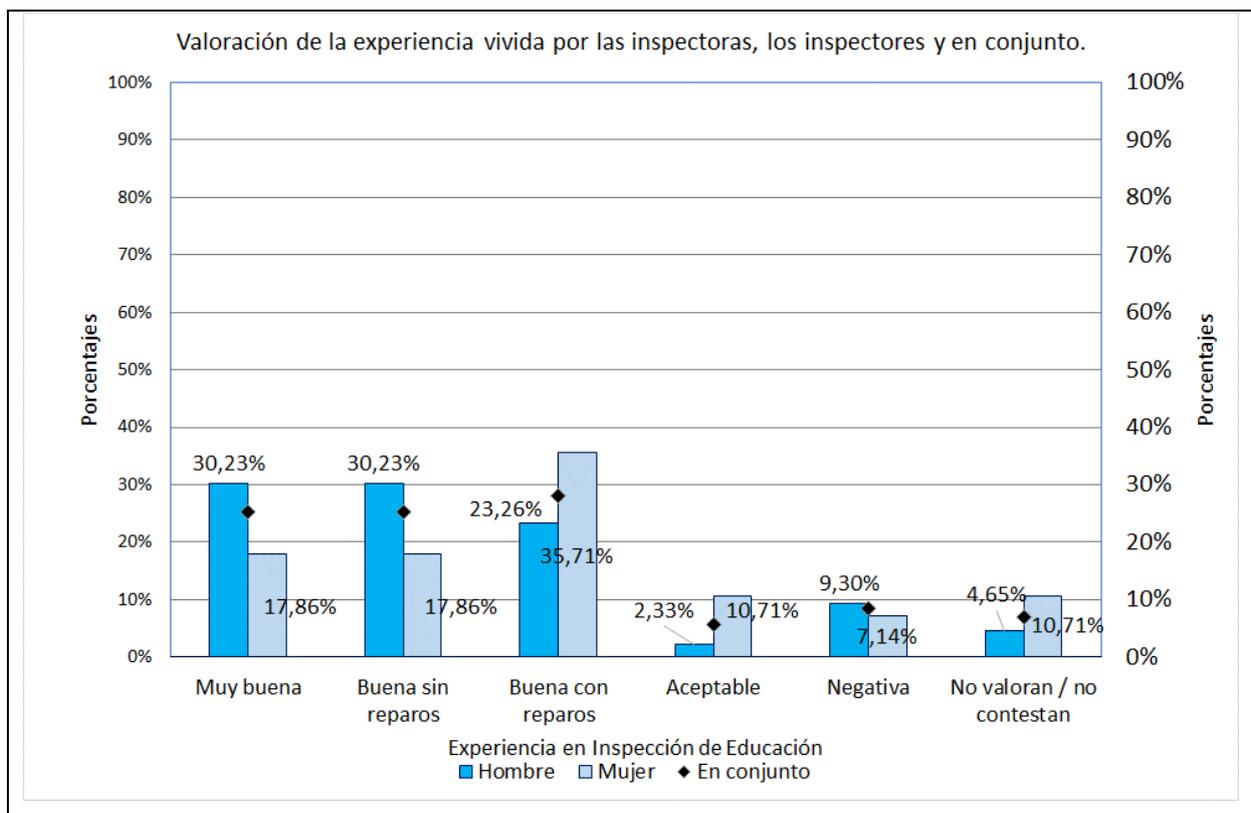


Gráfico 20. Valoración de la experiencia vivida por las inspectoras, los inspectores y en conjunto.

El primer aspecto destacable es que, en el conjunto de la muestra, las valoraciones se acumulan en las categorías “muy buena” o “buena sin reparos”; así es para el 50,7% de los encuestados. Las que se acumulan en la parte negativa (quienes no ven ningún aspecto positivo en su experiencia) son tan solo un 8,45% del conjunto. Los que a pesar de los reparos encuentran que la experiencia es buena o aceptable, un 33,80%, son menos que los que no han encontrado inconvenientes. El resumen es

⁸⁸ Inspectoras e inspectores que, sin experiencia previa en la inspección de educación como accidentales, superaron el concurso-oposición celebrado en 2022.

que, en general, la experiencia de trabajo en un puesto de inspección, al que se ha accedido voluntariamente, tiende a ser positiva.

Sin embargo, entrando en el análisis por género, esta experiencia se reconoce como gratificante sin ambages en casi el 61% de los hombres, mientras que hace estas valoraciones solo el 35,71% de las mujeres. Si continuamos en la escala, cuando surgen los reparos que le dan a la experiencia un carácter menos positivo, son las mujeres las que aparecen: entre “buena con reparos” y “aceptable” se acumulan el 46,71% de las respuestas femeninas. En cuanto a las valoraciones negativas, las diferencias por género son prácticamente inapreciables.

Estos datos nos muestran que la experiencia vivida por las mujeres en su conjunto en la inspección de educación (en Aragón, por supuesto) no ha sido negativa, pero quizá haya sido menos gratificante que para sus colegas los hombres. Para poder entender por qué es así, entraremos en la cualidad de las manifestaciones que se integran en cada categoría valorativa. Para ello consideraremos, en primer lugar, que quienes valoran muy positivamente o no ponen reparos, solo tienen apreciaciones en positivo, de la misma manera que para quienes ha sido negativa la experiencia las valoraciones son solo de esa naturaleza. Sin embargo, el grupo de personas que se hallan en las categorías “buena con reparos” y “aceptable” incluyen tanto valoraciones positivas como consideraciones negativas. La tabla 34 trata de explicar cómo es esta distribución.

Tipo de valoración	"Muy buena" + "buena sin reparos"	"Buena sin reparos" + "aceptable"	Negativa	Valoraciones
Valoraciones negativas	--	24	6	30 valoraciones
Valoraciones positivas	36	24	--	60 valoraciones
No valoran		5		5 sin valoración

Tabla 34. Tipo y número por tipo, de valoraciones hechas sobre la experiencia vivida en inspección

Considerando el conjunto de los inspectores e inspectoras que valoraron su experiencia, los elementos positivos que se destacan, debidamente categorizados, los describimos a continuación, precisando qué rasgos están más presentes en uno u otro género, de acuerdo con los datos que se exhiben en el gráfico 21.

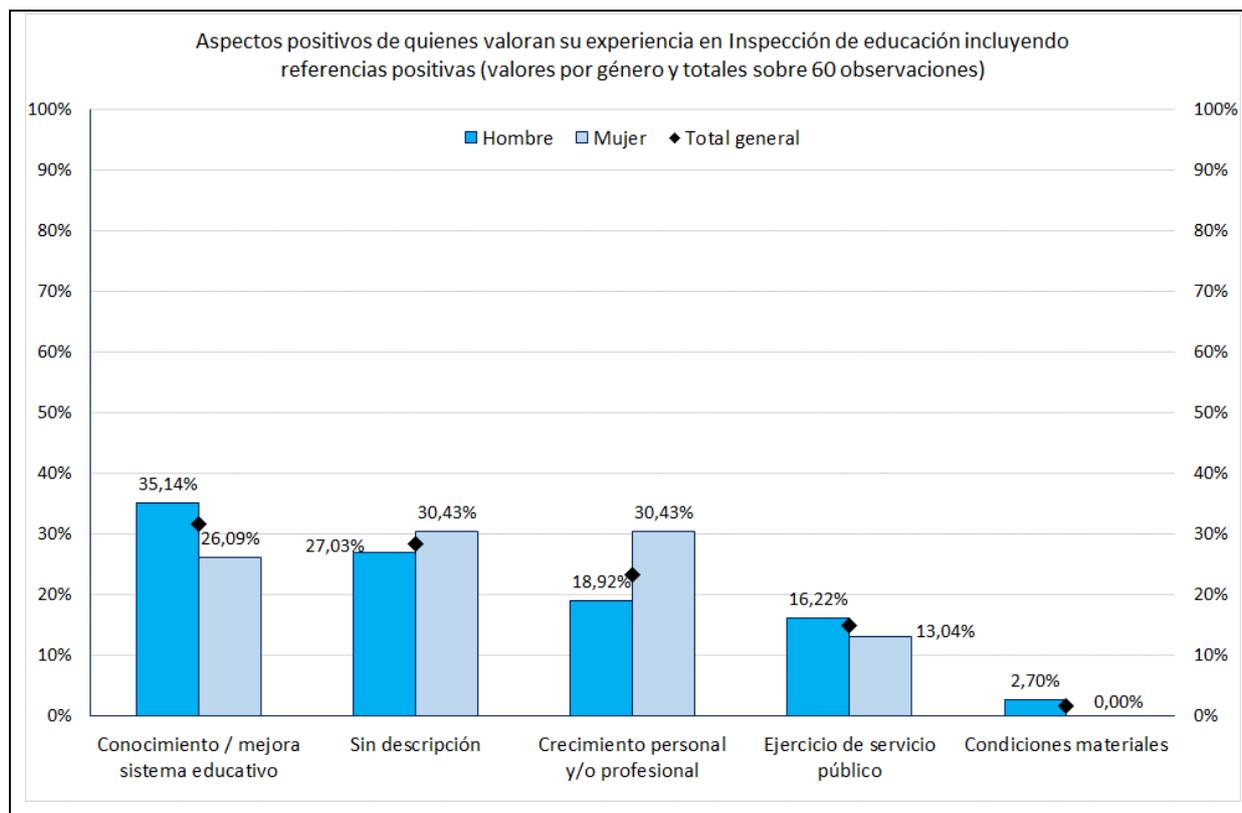


Gráfico 21. Aspectos positivos de quienes valoran su experiencia en Inspección de educación incluyendo referencias positivas (valores por género y totales sobre 60 observaciones).

- **Conocimiento / mejora sistema educativo**: incluyen referencias a la posibilidad que ofrece la inspección de educación para poder conocer y contribuir a mejorar el sistema educativo. Por ejemplo: *“Ha sido un reto. El trabajo es interesante y variado. Da una perspectiva más amplia de la educación y considero que es una ayuda al sistema educativo y a los centros escolares. Cada día aprendes cosas nuevas y esto para mí es motivador”* (62M). Esta es la causa de satisfacción predominante, con un marcado acento masculino (35% de los hombres), casi 10 puntos por encima de las mujeres que reconocen esta causa de satisfacción.
- Con **“sin descripción”** nos referimos a aquéllos que simplemente valoran expresiones del tipo “buena” (2H) o “muy positiva” (71M), sin detallar las causas de la bondad de la experiencia. Son realmente un porcentaje considerable quienes simplemente califican, sin explicación, con una ligera diferencia a favor de las mujeres.
- **Crecimiento personal y/o profesional**: tiene que ver con procesos de enriquecimiento no solo profesionales, sino en el ámbito personal. Algunos ejemplos serían: *“Fue una experiencia personal muy rica, en la que disfruté*

principalmente de la aplicación de las normas educativas, sintiéndome a la vez apreciada y valorada por mis centros (...) Adquirí herramientas y aprendizaje para el resto de mi vida en la educación” (32M); “Muy satisfactoria por el progreso personal y profesional” (52H). Son las mujeres las que más reconocen el valor de estas posibilidades de crecimiento (personal o profesional), que ofrece el trabajo de inspección (un 30,43%), casi doce puntos por encima de las valoraciones de los hombres.

- **Ejercicio de servicio público**: los que se adscriben a esta categoría lo hacen por la satisfacción que ofrece la prestación de un servicio, el cumplimiento de un deber y la ayuda a comunidades educativas concretas⁸⁹. Algunos ejemplos pudieran ser: *“Es muy positiva sobre todo por la prestación de un servicio público a los ciudadanos y el sentimiento de cumplimiento de un deber hacia ellos” (53H); “Satisfecha con poder solucionar y acompañar en los problemas que van surgiendo en los centros y con creer que puedo aportar a mejorar la educación de mi comunidad” (69M)*. Con diferencias menores entre hombres y mujeres, aparece el concepto de servicio público como causa de una buena experiencia en inspección de educación, con un 15% en el conjunto de todos.
- **Condiciones materiales**: referidos a cuestiones materiales como puedan ser el destino o las retribuciones dinerarias. Un ejemplo puede ser *“Satisfactoria. Permitted obtener destino rápido en localidad de residencia y aumentar ingresos económicos de modo significativo cuando hacía buena falta” (48H)*. Es una causa más bien residual (en menos en la frecuencia de mención) a la que solo alude un 2,70% de los hombres.

Resumiendo, los hombres cuya experiencia en inspección es positiva aluden más a las causas centradas en lo que sería el propio puesto de inspector como elemento desde el que, piensan, se podría ejercer el servicio público para dar respuesta al sistema educativo o a sus elementos (centros, ciudadanos...). Las mujeres, de acuerdo con los datos, parecen más orientadas a valorar las oportunidades que la

⁸⁹ Distinguimos esta categoría de la referida a “conocimiento/ mejora del sistema educativo” por tener esta un carácter más general, abstracto e inconcreto, mientras que la categoría “ejercicio de un servicio público” tiene que ver más con el criterio moral de servicio, como funcionario, para ayudar y cumplir con los centros y ciudadanos de un ámbito concreto sus objetivos y derechos.

inspección ofrece para su desarrollo desde un punto de vista tanto personal como profesional.

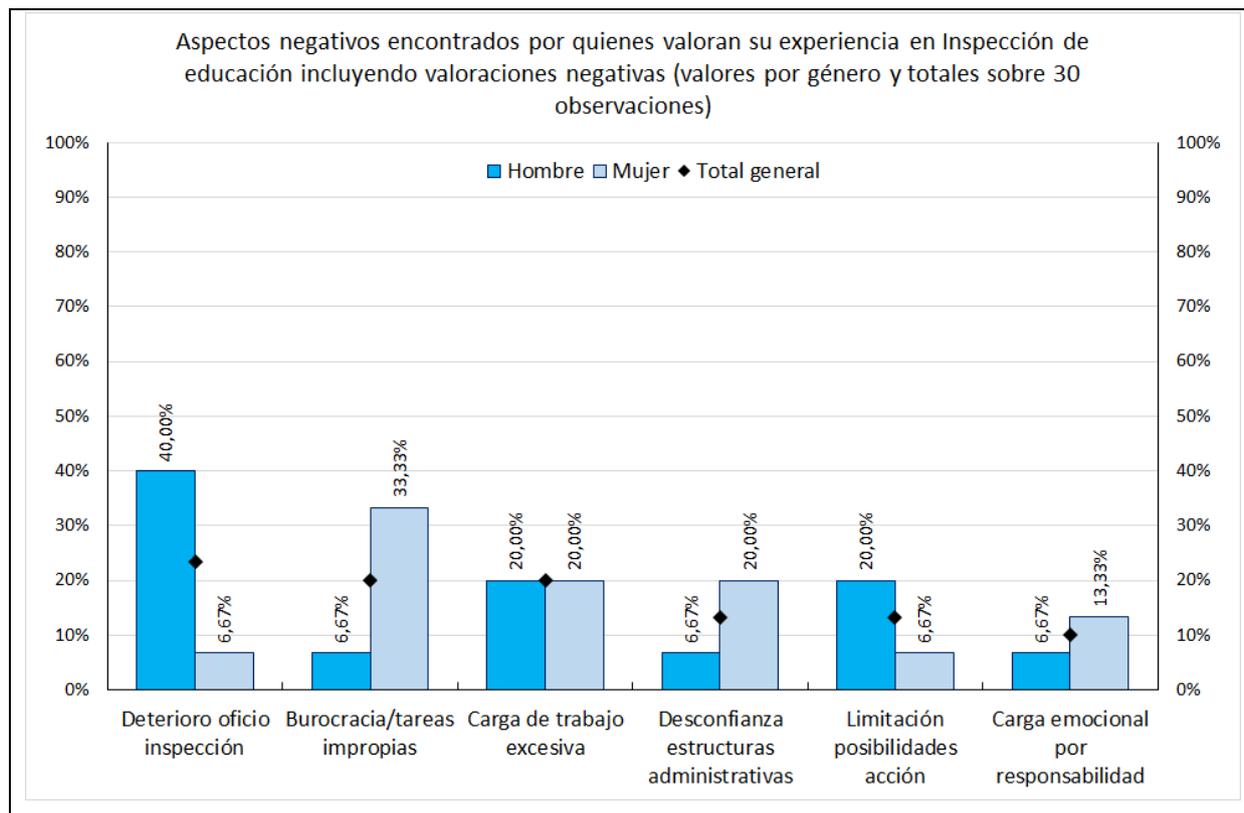


Gráfico 22. Aspectos negativos encontrados por quienes valoran su experiencia en Inspección de educación incluyendo valoraciones negativas (valores por género y totales sobre 30 observaciones).

Por otra parte, como ya se ha visto en la tabla 34, el número de “reparos” o razones en negativo que se argumentan es mucho menor que el de los factores positivos, exactamente la mitad, pero la variabilidad de las alusiones es algo mayor. Los datos los podemos ver en el gráfico 22, que recoge las causas de la valoración negativa que hacen quienes consideran que su experiencia ha sido o está siendo negativa o de los que, a pesar de que haya sido positiva o aceptable, consideran que persisten elementos cuando menos contradictorios. La descripción de estos factores negativo la incluimos a continuación, respetando el orden de mayor a menor frecuencia del conjunto de los datos.

- Deterioro del oficio de inspección de educación: Agrupa referencias tomadas, sobre todo, de quienes valoran de manera negativa su experiencia en inspección, pero no solo, ya que algunos comentarios proceden de personas con una valoración buena o aceptable pero que incluyen reparos. Tiene que ver con la idea de que el papel de la inspección ha sufrido una evolución

negativa pareja a la indefinición de su propia función en la práctica, lo que parece conducir a una pérdida de confianza en unos casos, o a considerar que existe una sobrevaloración de la propia inspección. Dan ejemplo de esta categoría observaciones como: *“Negativa. Muy por debajo de las expectativas respecto de cuando me planteé el acceso”* (13H), o *“Personalmente y tras el paso de nueve años en esta casa, encuentro que la función inspectora se va devaluando conforme pasan los años, en el sentido de que no se sabe muy bien que se espera de la misma...”* (34H). Curiosamente, esta es una apreciación eminentemente masculina, en cuanto que aparece en el 40% de los hombres que hacen comentarios negativos, por tan solo una manifestación femenina en este sentido, refiriéndose a una cierta sobrevaloración de la función inspectora: *“El trabajo del inspector es trabajo. Ni más importante ni menos que el de un docente. Son parte del mismo sistema”* (7M) (supone el 6,67% de las mujeres que incluyen valoraciones femeninas).

- Burocratización / tareas impropias. Tiene que ver con reparos puestos a la inclusión de tareas burocráticas que se consideran que no son propias de la labor inspectora. Algunos ejemplos pudieran ser *“La valoración de mi paso por la Inspección Educativa es positiva. Aunque el trabajo tan burocrático no era lo que esperaba”* (19M), o *“Se está intentando que se realicen las tareas propiamente de inspección educativa, pero hay mucho trabajo burocrático que ocupa la mayor parte del tiempo de trabajo”* (24M). Aparece en un 20% de las valoraciones negativas, pero con una enorme diferencia a favor de las mujeres, con un 33% de las mismas que rechazan las tareas burocráticas e “impropias”, frente a solo un 6,67% de los hombres.
- Carga de trabajo excesiva. Es aludida por un 20% de los que incluyen aspectos negativos sin que exista diferencia entre hombres y mujeres. El título de la categoría es lo suficientemente explícito y está justificado en expresiones como *“Incremento exponencial del trabajo, no se sustituyen las bajas”* (35M) o *“Muy contento y satisfecho de haber accedido recientemente. Me resulta muy gratificante, sin embargo, la carga de trabajo es muy elevada”* (16H).
- Desconfianza en las estructuras de la administración educativa: Hacen referencia a la desconfianza hacia la administración educativa por ciertos procesos de nombramiento de cargos de responsabilidad, por su mal funcionamiento o por la permeabilidad por la influencia política. Algunos

ejemplos son: “*Valoración muy positiva (...). Pero me gustaría que la inspección fuese cada vez más técnica y más alejada de la política*” (4M); “*Mi experiencia como inspectora es gratificante (...). Pero también me ha defraudado conocer desde dentro cómo funciona la administración educativa*” (55M). Esta desconfianza está más presente entre las inspectoras.

- Limitación de posibilidades de acción: Recoge referencias a la exclusión de la inspección en actuaciones o acciones que se consideran, desde el punto de vista de quienes opinan, importantes: “*Se implica a la inspección en multitud de procesos a los que no aportamos valor añadido y se nos excluye de forma directa o indirecta (falta de formación, escasa planificación a largo plazo, exclusión de los órganos de decisión o consultivos encargados de elaborar legislación educativa, etc.)*” (58M); “*...mucho orgullo por lo bien hecho y mucha decepción por lo que se podía hacer...*” (31H). Son los hombres los que manifiestan tener una posibilidad de acción restringida.
- Carga emocional por responsabilidad: esta categoría tiene un valor más residual que las anteriores si consideramos su frecuencia de aparición (en torno a un 10% del conjunto de respuestas). La hemos distinguido de la carga de trabajo porque en las alusiones que se hacen aparece un componente de tensión y estrés que no siempre es debido a la acumulación de tareas, como lo demuestra el hecho de que “*A nivel personal ha supuesto calibrar la responsabilidad siendo necesario medir respuestas o actuaciones, mesurando propuestas que se realizan porque tienen impacto, esto supone una carga a nivel emocional*” (21M), o que se considere que “*...a nivel laboral, un estrés continuado*” (59M). Aunque cuenta con pocos elementos esta categoría, son mayoría femeninos.

Esta valoración de la experiencia que hacen los inspectores que responden nuestro cuestionario sintetiza los elementos invariables asociados a la inspección de educación y que ya han sido descritos en el trabajo de Pérez Varela (2017). Al igual que en ese trabajo, esta valoración de la experiencia puede entenderse que es positiva tanto para hombres como para mujeres, pero son estas las que matizan más esta bondad del trabajo en inspección encontrando barreras que tienen que ver con su mayor preocupación por las dificultades de conciliación del trabajo con su vida familiar, así como una mayor sensibilidad a las limitaciones que impone la propia naturaleza

de la actividad, a veces no bien enfocada, y siempre de una alta exigencia. Esta percepción de límites probablemente tenga que ver con las dinámicas internas de la inspección como organización, con evidentes síntomas de fragmentación por grupos de apoyo y de existencia de situaciones marginadoras, especialmente para la mujer que, para insertarse en esas dinámicas necesita, al menos en algunos casos, forzar su papel para ser considerada al menos en igualdad.

Mientras que los hombres parecen atribuir más las barreras a factores externos, quizá se aprecie entre las mujeres una mayor atribución de responsabilidad a los factores propios de la inspección y, en algunos casos, a factores personales.

En cuanto a la fragmentación por grupos de apoyo, esta es precisamente una de las facilidades que tanto inspectores como inspectoras reconocen: el apoyo y la colaboración entre compañeros se da más por grupos de afinidad que por iniciativas o dinámicas institucionales. No obstante, es necesario decirlo, los encuestados encuentran en esto uno de los puntos fuertes del clima en inspección de educación.

Por lo que respecta a la satisfacción de la experiencia en la inspección de educación, no es que sea mayor entre los hombres que entre las mujeres, sino que estas últimas son capaces de poner más reparos a lo positivo de su experiencia. Esta capacidad de encontrar puntos críticos a una buena experiencia tiene que ver, muy probablemente, con una mayor exigencia para ellas al tener que enfrentarse a una mayor necesidad de conciliación o a una dinámica que, aunque cambiante en sentido positivo, ha venido construyéndose a través de una historia fundamentalmente masculina de la inspección de educación.

5. Discusión y conclusiones.

La inspección de educación se desarrolla en un ámbito docente - administrativo que, desde el punto de vista de igualdad de género, está amparado por una regulación formalmente suficiente de las condiciones de acceso y ejercicio de la profesión, así como por otras normas más generales que desarrollan las políticas de igualdad entre mujeres y hombres. Sin embargo, la presencia femenina en el Cuerpo de Inspectores no ha venido siendo la que cabría esperar, al menos en la Comunidad de Aragón, sobre todo considerando que la procedencia de sus miembros es de cuerpos docentes generalmente feminizados. Esta idea nos ha llevado a transformarla en pregunta para intentar conocer la dimensión y el significado de esta situación en la Comunidad de Aragón.

En la primera parte de este estudio ha quedado patente que la literatura que analiza género e inspección de educación es, en general, escasa, y especialmente en España, donde está más dedicada a la historia, estructura, funciones, modelos y procedimientos de la propia profesión, que a las personas que la ejercen, a las situaciones de igualdad / desigualdad que pueden existir, o a las relaciones de poder que se pudieran dar en la propia organización. Así como los centros docentes como organizaciones han sido estudiados de manera profusa en cuanto a las cuestiones de género, de poder, de acceso a los puestos directivos, de tipos de liderazgo (algunos de estos trabajos llevados a cabo por inspectores o inspectoras), tanto en España como fuera del país, la inspección de educación cuenta con menos referentes, entre los que es necesario destacar el trabajo de Pérez Varela (2017), directamente centrada en la inspección gallega y las cuestiones de género, o los estudios de Combaz (2018, 2021), desarrollados en Francia con el referente de la inspección de educación de la enseñanza primaria.

5.1. La interpretación de los datos objetivos. Presencia de la mujer en la inspección de educación

Del estudio de los datos reales de las plantillas de inspección de educación en Aragón durante el periodo comprendido entre el curso 2009-2010 y el curso 2022/2023, se ha encontrado que, efectivamente, ha habido un notable incremento de la presencia femenina en puestos de inspección educativa, hasta el punto de que, al menos aparentemente, podamos decir que se ha alcanzado una cierta paridad, entendiéndola

como una (casi) igualdad de porcentaje de mujeres y hombres. Sin embargo, aplicando una lógica simple, teniendo en cuenta que los cuerpos de procedencia de las inspectoras e inspectores son mayoritariamente femeninos, siguen sin replicarse estas proporciones en la inspección aragonesa, sobre todo teniendo en cuenta que en la regulación de los procedimientos de selección para el acceso no hay ningún sesgo formal ni explícito de género y que existen, como hemos dicho, normas generales aplicables dirigidas a garantizar la igualdad entre los sexos.

La tendencia al incremento de la presencia femenina no se da solo en nuestro ámbito de estudio. Ocurre de manera semejante en otros países con los que nos hemos comparado (Ofsted en Inglaterra, Inspección de la Educación Nacional en Francia). Ocurre igual en las inspecciones de las diez comunidades autónomas con las que se ha hecho un contraste, si bien las diferencias entre ellas son llamativas, dándose casos de involución de la tendencia cotejando datos del curso 2009/2010 y del curso 2023 (ver apartado 2.1), aunque, en conjunto, la línea de tendencia es ascendente.

Esta evolución positiva debe analizarse a partir de un concepto más amplio de paridad que vaya más allá de los equilibrios del 50% hombres/mujeres y que incluya conceptos como el de compartir realmente "...los mismos derechos y responsabilidades, liberando a las organizaciones de espacios y funciones generados por prejuicios y estereotipos de género [garantizando la igualdad de] ...su participación en todos los niveles y todos los ámbitos" (EIGE, s/f). A partir de esta perspectiva más amplia, encontramos que los datos no se ajustan todavía a esta definición de paridad, como lo demuestran el hecho de que la situación administrativa de las mujeres inspectoras está más afectada en su estabilidad en el puesto de trabajo debido a que sufren unas mayores tasas de interinidad o accidentalidad.

Esta inestabilidad, que se ha venido dando a lo largo de todo el periodo estudiado en Aragón, se produce a pesar de que la disponibilidad para acceder a la inspección a través del concurso-oposición ha crecido entre las mujeres, tal y como lo demuestra el constante aumento de aspirantes femeninas, hasta el punto de superar al de aspirantes masculinos. Ahora bien, esta mayor proporción de aspirantes femeninas a la entrada en el Cuerpo de Inspectores de educación no ha mantenido la misma proporción en cuanto a sus tasas de éxito. Esto es algo que ha venido ocurriendo a lo largo del periodo estudiado y, especialmente, en el último concurso-oposición.

En lo que afecta a compartir las mismas responsabilidades y a la igualdad de participación, en el ámbito de la inspección educativa de Aragón existen, efectivamente, progresos innegables: se ha podido constatar un evidente crecimiento de la participación de las inspectoras en puestos de responsabilidad, dotados de mayor o menor capacidad de decisión y de poder, al menos desde el punto de vista de la igualdad de número. Sin embargo, la proporción femenina en esos puestos de responsabilidad sigue sin guardar la misma proporción que en los cuerpos docentes de origen, como tampoco se distribuye de manera equilibrada en la jerarquía de estos puestos. Es decir, se constata que se mantiene una cierta “segregación vertical” de la mujer, al igual que pasa en el mundo docente (Sánchez Bello, 2012b, p. 86) que, no obstante debe ser matizada para el caso de la inspección de educación.

Desde una perspectiva comparada, los porcentajes de ascensión femenina de responsabilidades de dirección y gestión de otras inspecciones educativas nos sitúan en una tendencia semejante a la de la evolución de los puestos directivos de las inspecciones de Inglaterra y de las Academias francesas revisadas, en las que todavía hay predominancia de hombres, como nos ocurre en Aragón, especialmente según se asciende en el nivel de los puestos de responsabilidad. En el ámbito del Estado español, la tendencia es semejante, situándose Aragón en el apacible punto intermedio del equilibrio (casi paridad), lejos de la paradoja que se da actualmente en algunos casos en los que una mayoría de inspectoras son dirigidas por la minoría masculina, pero lejos también del otro extremo, en el que las responsabilidades son asumidas por las mujeres, incluso por encima de su tasa de presencia en puestos de inspección.

Una cuestión de matiz respecto a lo que decimos en relación con el reparto de responsabilidad y poder de decisión: estas situaciones que se han descrito en el apartado 2 de este trabajo pueden variar (en el sentido que sea) en lo que afecta al ratio mujeres/hombres, que está sujeto a inestabilidades que dependen de otros muchos factores, a veces de carácter político administrativo, a veces de capacidades y disponibilidades independientes del género, a veces meramente aleatorios, como cualquier variable (jubilaciones, oposiciones, concursos de traslados) que circunstancialmente modifique una plantilla. A pesar de esto, la tendencia general a la feminización es ascendente.

5.2. Interpretación de los datos del cuestionario: sobre el acceso a la inspección de educación

En general, cuando se pregunta a través de un cuestionario por sensaciones, por motivaciones para hacer algo, o por datos con un componente personal y subjetivo, se corre el riesgo que las respuestas estén sesgadas, más o menos conscientemente, por un criterio de deseabilidad social, es decir por una tendencia a contestar lo que se considera como una respuesta socialmente aceptable, especialmente cuando quien responde se siente observado o percibe que se espera de ella o de él una determinada respuesta⁹⁰. Esto, probablemente, pueda producir que algunas respuestas sean inespecíficas mencionado solo expresiones genéricas de lo que en la cultura de la inspección se considera como elementos aceptados, como las motivaciones relacionadas con las inquietudes profesionales (sin más) o los deseos de contribuir a la mejora del sistema educativo como aspiraciones de inspectores e inspectoras. Hecha esta advertencia, que a nuestro juicio no devalúa la importancia de las manifestaciones de los encuestados y que sirve para todas las preguntas abiertas y de opinión del cuestionario, pasamos a desglosar la discusión y conclusiones a la luz de las respuestas.

Motivaciones para acceder a la inspección de educación

Las motivaciones de hombres y mujeres en cuanto al acceso a la Inspección de educación siguen, en conjunto, un patrón semejante. No obstante, hay matices: los hombres parecen ser más proclives a motivaciones de índole profesional y con mayor atracción por las posibilidades de cambio educativo que el ejercicio de la función inspectora permite, a nivel institucional y a nivel personal (acceso a una situación de poder que permita el aporte experiencial y de conocimiento de la persona inspectora). Aparece aquí una cierta motivación por “actuar sobre” (más ejecutiva), más presente en los hombres que en las mujeres, que tienden más a “colaborar con”, aunque, en

⁹⁰ Este fenómeno de “deseabilidad social” ha sido ampliamente estudiado en Psicología. A pesar de nuestra preocupación por la confidencialidad, no podemos obviar que la comunidad en la que se aplica el cuestionario es una comunidad reducida en la que la mayoría conoce a la mayoría, incluso a quien realiza el estudio. El efecto de deseabilidad social puede plantear sesgos incluso cuando se trata de datos capturados no a través de una transacción directa, sino a través de otras vías digitales (Aragona, 2022), como es nuestro caso.

ocasiones, esta actitud colaborativa se acompaña con el reconocimiento la existencia de limitaciones (frustrantes) para hacer realidad esta orientación.

En un terreno más personal, las mujeres parecen estar más afectadas por una motivación vinculada a la necesidad de cambio de actividad por saturación del ejercicio de la docencia, o por la disposición a afrontar desafíos personales, para demostrar(se) que “ellas pueden hacerlo”, quizá como una consecuencia, en este caso positiva, del síndrome del impostor⁹¹, derivando en una propensión a trabajar más como un ejercicio de auto demostración de lo que son capaces, como una forma de evitar discriminaciones por género.

A pesar de estas diferencias, y sobre todo teniendo en cuenta el patrón de valoración de las categorías cerradas, parece subyacer una concepción de la inspección en la que los valores determinantes son, por una parte, el atractivo profesional de la labor inspectora y, por otra la posibilidad de facilitar al cambio educativo de desde esa posición. Esta concepción parece estar tan generalmente asentada que apenas produce desencanto pero que, cuando lo produce, lo hace entre las mujeres.

Finalmente, la inspección de educación, mayoritariamente y sin diferenciación por género, supone una promoción que conduce a una situación de carácter terminal, de culminación de una carrera docente, como explica el que apenas se encuentran en la muestra motivaciones relacionadas con la promoción a otras actividades político-administrativas más allá de la propia inspección, sin que quiera esto decir que no hay algunos, pocos, sujetos que las manifiestan.

El acceso a puestos de inspección

La literatura pedagógica ha venido argumentando las limitaciones que imponen, especialmente para las mujeres, las situaciones familiares en los procesos de promoción dentro del estamento docente. Culturalmente se asocia a la mujer el cuidado dentro del ámbito familiar, lo que la hace más sensible a las dificultades de conciliación con la vida laboral y para la asunción de responsabilidades (la promoción a puestos de inspección es, cuando menos, una responsabilidad añadida). En la

⁹¹ Ver apartado 1, de este estudio, concretamente el subapartado “*La inspección de educación: entre la cultura docente y la cultura de la administración*”.

muestra de inspectores e inspectoras que responden al cuestionario, estas diferencias no están tan claras. Las composiciones familiares no parecen ser muy diferentes según el género. Da la impresión de que varían aleatoriamente en función de condiciones individuales o tienen que ver con la circunstancia de entrada en inspección con una edad promedio en torno a los 44-45 años y con el escenario familiar que corresponde a esta edad en nuestra sociedad: mayoritariamente con pareja estable, con un promedio de hijos que no llega a dos sin diferencias entre grupos por sexo, y con alguna situación de dependencia en algunos contados casos.

La conclusión que se puede sacar a partir de los datos del cuestionario es, ante todo, que los hombres declaran beneficiarse algo más que las mujeres por haber encontrado más facilidades que, incluso, pueden considerarse hitos importantes para la vida familiar, como puede ser una reorganización familiar o un cambio de residencia, por ejemplo. Sin embargo, en lo cotidiano, tanto hombres como mujeres declaran tener facilidades en términos semejantes. No obstante, siguen quedando ancladas en lo femenino algunas las cargas familiares que tienen que ver con el cuidado de dependientes o la relación con el resto de la familia.

Efectivamente, dentro de estas condiciones de difícil diferenciación por género, los resultados del cuestionario no señalan claramente que el ámbito familiar perjudique más mujeres o a hombres. Sin embargo, hay algunas cuestiones de matiz que pueden indicarnos que cierto “lastre” cae sobre el lado de las mujeres: apenas hay mujeres que no perciban que el escenario familiar les haya planteado algún problema en el acceso, problemas que están más relacionados con las tareas de cuidado, mientras que es la ejecución tareas domésticas, vistas desde un punto de vista logístico, de intendencia, lo que preocupan más a hombres que a mujeres.

Probablemente, detrás de esta ligera diferenciación esté la configuración de las identidades de género que se han venido decantando por socialización a lo largo de la vida personal de cada uno, hombre o mujer, pero probablemente no es el único factor que limita o facilita el acceso a la inspección de las mujeres (ver Sánchez Bello, 2012a), sin querer decir que no existan casos de carácter más individual en los que la conciliación familiar sea muy determinante. Esos otros factores son los que trataremos de ir viendo a lo largo de esta discusión.

Historias profesionales anteriores: formación y experiencia

Hablando en términos generales, se puede considerar que tanto inspectores como inspectoras han tenido una formación de origen que no difiere mucho por género. Los requisitos de acceso a la función inspectora determinan un básico formativo inicial que, en cierta manera, homogeniza a mujeres y hombres en este aspecto. Sin embargo, fuera **de** esta formación exigida, se pueden encontrar diferencias.

Efectivamente, considerando la titulación más alta de las declaradas, y desde el punto de vista de género, llama la atención cómo, en general, ambos sexos no se separan demasiado de las referencias medias salvo en el caso de las diplomaturas adicionales (ciclos universitarios más cortos), más frecuentes entre mujeres. Curiosamente, las diferencias se acrecientan en el caso de la titulación de doctor/a (ciclo universitario completo), más frecuente entre los hombres. Evidentemente, pueden existir multitud de factores que lo expliquen, pero es curioso ver como la titulación más alta y que exige esfuerzo sostenido en el tiempo se muestra más asequible para las posibilidades de los inspectores, probablemente menos limitados en cuanto a disponibilidad de tiempo personal que las mujeres. Este matiz lleva a ratificar, de alguna manera, que, en conjunto y para cualquier tipo de actividad (ampliación de estudios, acceso a inspección), las mujeres tengan que batallar con una mayor dedicación al ámbito de lo familiar (además de con otros posibles factores).

Las preferencias por el tipo de formación complementaria que se considera relevante también aportan matices que apuntan a diferencias entre hombres y mujeres. Sentado que, en general, los acuerdos son altos en lo que puede parecer obvio que tiene más importancia (formación específica para inspección de educación), o en lo que tiene menos (aspectos relativos a orientación e intervención psicopedagógica), hay que pensar que detrás existe una determinada concepción del oficio de inspección, más alejado de lo que es finalmente su objeto (el alumnado y el trabajo sobre él en las aulas) y más centrado en la profesión en sí misma. Esto, para hombres y mujeres, en conjunto. Pero hay indicios que nos llevan a pensar en distintas aproximaciones al oficio más allá de la formación de origen o las trayectorias profesionales de cada persona, o del cambio de estatus profesional (de docentes a inspectores/as): la cuestión de género puede marcar alguna diferencia como sugiere, por ejemplo, la mayor preocupación femenina por la formación en idiomas o, la mayor preocupación

de los hombres en los ámbitos de gestión y liderazgo, o dicho de otro modo, concepciones de la inspección más directivas por parte de los hombres, más “comunales” en el caso de la mujeres⁹².

En cuanto a la experiencia y a las trayectorias profesionales previas a la entrada en la inspección de educación, los datos obtenidos de las respuestas de las inspectoras e inspectores de la confirman las tendencias reveladas por múltiples estudios que muestran que el acceso de la mujer docente a la dirección escolar⁹³ es menor que en caso de los hombres. Sin embargo, la presencia femenina es mayor en los cargos directivos como jefaturas de estudios o secretarías, es decir, aquellos que, dentro de la cultura docente, tienen, solo aparentemente, menor responsabilidad. Estos datos muestran que las trayectorias profesionales femeninas que conducen a la inspección han estado menos centradas que las masculinas en aquellos puestos o cargos a los que más ponderación otorgan los baremos: solo son mayoritarias en los puestos de menor valor para el propósito de ser inspectora. Esto, en cierta manera, supone una cierta desventaja para la mujer, al menos en nuestra muestra, respecto a su entrada en inspección, pero hay que tener en cuenta que existe una cierta evolución positiva que hace que el grupo de inspectoras que actualmente están en inspección de educación tenga una trayectoria en la que el ejercicio de los cargos más valorados es mayor que en el caso de sus compañeras exinspectoras que respondieron al cuestionario.

Percepción de obstáculos y facilidades para acceder a la inspección de educación.

El perfil de obstáculos sentidos por parte de hombres y mujeres en su acceso y permanencia en la inspección de educación no es semejante. A pesar de que exista una coincidencia total al poner como principal obstáculo de acceso al propio

⁹² Coincide tanto con Eagly y Carli (2007b, capítulos 6 y 7), Eagly y Sczesny (2019) y con Vinkenburg et al. (2011), cuando hablan de que los estereotipos prevalentes dicen que los hombres son más “*agentic*” (asertivos, directivos, resolutivos, independientes y con competencia instrumental), mientras que las mujeres son más “*communal*” (sensibles, solícitas, comunicativas, sociables). Sobre estos aspectos entre la vinculación de los estilos de liderazgo y el acceso de las mujeres a la función directiva (supuestamente los liderazgos femeninos obstaculizan el acceso) puede verse el análisis comparativo de distintas posiciones teóricas que ya hizo Cuadrado en 2003).

⁹³ Por citar algunos ejemplos: Padilla Carmona (2008), Sánchez Bello, 2012a, 2012b, Coronel, Carrasco y Moreno (2012), Lorente (2012), Santos Guerra (2019).

procedimiento de acceso (concurso/oposición), o de considerar la de politización de la inspección en el último lugar, pero en el resto de las categorías, los hombres se manifiestan más resueltos y menos atados a los condicionamientos familiares o personales, si bien, en el cómputo global son los que más referencias hacen a la cuestión de falta de tiempo para preparar el acceso. A las mujeres, por el contrario, les parecen obstáculos los condicionamientos familiares y personales, especialmente estos últimos, así como la naturaleza de trabajo en cuanto a volumen, complejidad y falta de definición. Estas diferencias de perfil nos llevan, al menos, a plantear la cuestión de si los propios hombres se consideran (de manera más o menos consciente) como más acreedores de la posibilidad de acceso, tanto por la sensación de suficiencia que dan (manifiestan no haber tenido obstáculos en un porcentaje de más del doble que lo hacen las mujeres), como por la frecuente reclamación de tiempo, en relación con la conciliación familiar y la preparación del acceso a inspección.

En cuanto a las facilidades, la percepción de hombres y mujeres difiere, tanto en el orden de prioridad de las categorías que cada grupo establece para describir los elementos facilitadores, como en la intensidad que lo hace en cada una de ellas. En cuanto al orden es destacable como las mujeres anteponen el apoyo en los compañeros (una dimensión más cooperativa) sobre aspectos más personales como pueda ser la formación o el apoyo familiar. Sin embargo, en las categorías que coinciden en el orden de prioridad, hay que subrayar que hay diferencias importantes en cuanto a intensidad: la experiencia previa es más mencionada por los hombres (generalmente en cargos directivos o en la inspección accidental) que, por las mujeres, con una diferencia de casi un 34% a favor de los primeros. Por el contrario, las mujeres valoran más sus condiciones personales. Puede concluirse que las facilidades percibidas por hombres y mujeres no son las mismas a la hora del acceso a la inspección, los primeros valorando más las experiencias previas (¿confianza en sí mismos?) y las segundas las condiciones personales y aspectos más colaborativos.

Trayectorias profesionales dentro de la inspección

Gilles Combaz (2021, p. 91) muestra la tendencia de acceso a puestos de inspección es más rápido entre los hombres que para las mujeres, al menos en un tercio de la muestra de sus inspectores franceses con los que hizo su estudio. En nuestro caso,

tomando como referencia los años de espera como accidentales de quienes finalmente consiguieron llegar a ser funcionarios de carrera del Cuerpo de Inspectores, no encontramos diferencias significativas entre hombres y mujeres, ni en el grupo de los que actualmente están en activo, ni en el de los exinspectores.

Recuérdese, no obstante, que donde sí se encuentran diferencias es en el propio acceso por concurso-oposición, en el que no había correlación alguna entre el porcentaje de aspirantes femeninas y el porcentaje de mujeres que superan en cada convocatoria el concurso-oposición de acceso (ver más arriba).

Donde sí aparecen más diferencias entre hombres y mujeres, al menos históricamente (en el periodo estudiado), es en la ocupación de cargos de responsabilidad dentro de la organización de la propia inspección. Empezaremos diciendo que ha habido una evolución estimable en la ocupación de cargos de responsabilidad por parte de las mujeres en los últimos 14 años de la Inspección de Educación aragonesa, que ha ido más o menos paralela a la mayor incorporación femenina a este trabajo, hasta el punto que en el momento actual (curso 2022/2023) el porcentaje de cargos ocupados por mujeres (47%) coincide con el porcentaje de mujeres en inspección (casi 47%), llegando incluso a ser mayor esta proporción en el curso 2021/2022. Sin embargo, hay que tener presente que se viene de una situación de desproporción y que este equilibrio puede ser variable, inestable, por lo que no debemos quedarnos con los momentos puntuales sino con las tendencias cuando menos a medio plazo.

Otro de los elementos que matizan esta evolución positiva es el hecho de que los cargos femeninos se acumulan en los de menos responsabilidad, a pesar de que se han roto en los últimos años barreras importantes como son la reaparición de la mujer en una de las tres jefaturas provinciales (después de más de veinte años) o, por primera vez, en la Dirección de la Inspección de educación. A pesar de estas rupturas de tendencia, parece que en la organización administrativa que designa los cargos de mayor responsabilidad se mantiene la predisposición a una mayor confianza en los modelos masculinos de gestión y liderazgo, y que cuando esos cargos se ejercen por mujeres, éstas pueden tener la necesidad de adoptar algunos rasgos de lo que los estereotipos atribuyen al modelo de liderazgo masculino. Coincidimos en este punto con Díaz (2018, pp. 28-29). Esta adopción de roles (estereotípicos) no esperados para la mujer corresponderían a lo que Lebossé y Érard (2019) llaman estrategias de

género, que se integran generalmente como estrategias de poder, es decir, en modos de acción y de medios puestos en marcha para hacer funcionar una determinada situación de gestión organizativa o de autoridad. Eagly y Carli (2007b) identifican también estrategias o principios que usan algunas mujeres para “encontrar su camino a través del laberinto”: mezcla de agencia y comunión, construyendo su “capital social” a través del establecimiento de redes de relación con colegas, elección de carreras que permitan flexibilidad o logrando un equilibrio entre empleo y familia (163-182). No obstante, cuando se adoptan estos rasgos estereotípicamente masculinos como estrategia, pueden conducir a la devaluación o la crítica de la propia mujer (Morales y Cuadrado, 2004; Cuadrado, Morales y Recio, 2008; Rhode, 2017); recuérdese, además, los efectos de la teoría de la congruencia de rol de Eagly y Karau (2002).

5.3. Desde dentro. Las experiencias en la inspección de educación

Expectativas de continuidad y progreso

Para quienes están en activo como docentes y fueron en algún momento inspectoras o inspectores, la expectativa mayoritaria es volver a ingresar en la inspección de educación. Solo hay dos manifestaciones que declaran no tener aspiraciones de reingreso y no hay datos suficientes para ver diferencias por género.

Una vez dentro, para la mayoría de los inspectores/as están en activo como accidentales o como funcionarios/as de carrera, la inspección de educación supone una situación de término. Las diferencias en este aspecto están más determinadas por las situaciones administrativas de cada persona (funcionariado o accidentalidad) que por su género. Aunque la expectativa de permanencia aparezca algo más clara por parte de los hombres, hay que tener en cuenta que son más las mujeres que están como accidentales, lo cual condiciona sus expectativas, como también lo demuestra el hecho de que quienes manifiestan su indecisión de continuidad sean mayoritariamente interinos y mujeres (entre los funcionarios de carrera, solo hay una indecisión manifiesta, que corresponde a una mujer).

Las aspiraciones de progreso, cuando se dan, además de presentarse mayoritariamente entre el funcionariado de carrera, están colocadas sobre todo en la administración educativa, más allá de los puestos de responsabilidad en la propia inspección, y las manifiestan por igual hombres y mujeres. Tampoco aquí se pueden

extraer conclusiones respecto a las diferencias de género, pero si nos llevan a pensar que la gestión y el gobierno de la propia inspección puede ser un terreno de tensiones en el que, al menos quienes respondieron a la encuesta, no aspiran a entrar. Comprobar si esta manifestación de “autoexclusión”, que ya mencionaban Cacouault y Combaz (2007), Santos Guerra (2019) o Cacouault-Bitaud (2020) para el caso de la dirección escolar, tiene que ver con el género o está motivada por estas tensiones, si realmente existen, sería otro objeto de estudio, al menos desde las perspectivas de estudios de caso, en los procesos de evaluación autoevaluación de las inspecciones educativas.

Las limitaciones percibidas en el ejercicio de la función inspectora

De análisis de los datos aportados en el cuestionario se puede decir que existen diferencias de género en cuanto a las limitaciones que se perciben, y cómo se perciben, para el desarrollo del trabajo inspector habitual. En primer lugar, quienes perciben que no hay limitaciones para el desarrollo de su labor son hombres; ninguna mujer manifiesta no encontrarlas en el desarrollo de su trabajo. Este hecho nos parece significativo y podría ser un indicio de la existencia en la inspección de una cultura subyacente configurada por lo masculino⁹⁴ que plantea más dificultades a las mujeres en el desarrollo de su función inspectora. Estas dificultades las mujeres las ubican sobre todo en el ámbito de lo relacionadas con las limitaciones de la propia conciliación familiar o con el reconocimiento de carencias de carácter más personal, que también aparecen entre los hombres, pero prácticamente de manera testimonial, minoritaria.

Por otra parte, y probablemente relacionado de una u otra manera con lo que acabamos de decir, la propia naturaleza de la actividad inspectora (altas exigencias, desenfoco de la actividad, falta de resultados) aparece más presente como barrera en las manifestaciones femeninas. No es una cuestión de menor capacidad de la

⁹⁴ Elementos de esta masculinización que podemos ver tanto en las organizaciones educativas como en las no educativas, son, por ejemplo, la referencia de patrones masculinos de liderazgo (Díaz, 2018; Eagly y Carly, 2007, 2009), la persistencia de modelos masculinos de dirección (Díez, Valle, Terrón, y Centeno, 2003), la definición masculina de poder (Cáceres y otros, 2012), los procedimientos formales de gestión de las carreras, aparentemente neutros, pero adosadas a un referente masculino (Marry y otros, 2015). Sería necesario estudiar con más detalle si en las organizaciones de la inspección de educación se evidencian también estos elementos culturales masculinizados y en qué medida lo hacen, pero esto desborda el propósito de este estudio. Por su parte, Pérez Varela (2017) encuentra que, buena parte de las inspectoras están impregnadas de una cultura masculina, si bien otras “no quieren adquirir patrones de conducta masculina” (p.826).

mujer; la cuestión es que, probablemente, el desarrollo de su actividad inspectora le cuesta más debido a su mayor vinculación con el ámbito familiar, o a las dificultades que impone la necesidad de demostrarse, la mujer, tan capaz como los hombres.

Otro elemento de diferenciación que queremos subrayar es el hecho que las cuatro barreras a las que más importancia dan los hombres son las que tienen que ver con agentes externos a la propia inspección: el carácter burocrático que acaba dándose a la actividad inspectora⁹⁵, las injerencias de carácter político o administrativo, o la naturaleza de la actividad, con notable sobrecarga de trabajo. Las que tienen que ver con el interior de la institución inspectora, las dinámicas internas que se puedan generar en cada provincia no son tan determinantes para los hombres como para las mujeres, que las tienen más presentes en sus preocupaciones, con una diferencia de más de cinco puntos respecto a sus colegas masculinos. Esto, de alguna manera, nos llevaría a pensar que probablemente sí existe una cultura organizativa latente más tendente a potenciar modelos o rasgos estereotípicos masculinos.

Lo que facilita el trabajo

En línea con el apartado anterior, en el que ninguna mujer pensaba que en el trabajo de inspección no hubiera barreras o limitaciones, hay también un porcentaje notable de mujeres que dicen que no han encontrado facilidades, el doble del porcentaje de hombres que opinan igual; aparece de nuevo el indicio de que para la mujer es más complicado su trabajo en inspección, como parece que también lo fuera el acceso.

No obstante, lo anterior, tanto inspectoras como inspectores, consideran mayoritariamente que las facilidades radican en el apoyo mutuo entre los compañeros. Este apoyo no tiene siempre un carácter organizado, sino que responde a redes informales de relación, sin que se adivine en las manifestaciones agrupadas en esta categoría iniciativas estructurales o institucionales facilitadoras, al menos no más allá de algunas menciones, las menos, que localizan esta facilidad en las jefaturas de

⁹⁵ No se sabe muy bien quién impone esta burocratización, si una administración educativa impersonal o inclinaciones y dinámicas de trabajo de la propia inspección (también impersonal) que hace que todos nos sintamos más cómodos y protegidos al hacer nuestro trabajo cuando está regularmente pautado. Cómo se produce esta “burocratización” sería otro objeto de estudio. Por otra parte, al valorar globalmente su experiencia, son las mujeres quienes sacan a relucir el “reparo” de la burocratización, no los hombres (ver más adelante). El rechazo a lo burocrático aparece también en las inspectoras e inspectores entrevistados en la tesis de Pérez Varela (2017).

distrito o en las jefaturas en general. Se puede pensar que este buen clima que reina está soportado fundamentalmente por grupos de relación que no siempre coinciden con los institucionalizados

Desde la perspectiva de género se plantean, además, otras diferencias cuantitativamente menores, pero que tienen significación cualitativa: las manifestaciones que hacen referencia a las relaciones con los centros, a pesar de ser más mayoritariamente masculinas, los hombres las basan en las posiciones jerárquicas o de autoridad legal ante los centros, mientras que las observaciones femeninas tienen que ver con la colaboración y el sentido de utilidad⁹⁶. Parece que se presenta la dualidad de liderazgo transaccional, masculina, y transformacional, femenina, que algunos estudios sobre el tema analizan (por recordar algunas referencias ya citadas: Coronel, Moreno y Padilla, 2002; Díez, Terrón, Valle y Centeno, 2002; Eagly y Carli, 2007).

El resto de las categorías, como desarrollo profesional, facilidades personales y familiares, o condiciones laborales, aunque mujeres y hombres les den un distinto orden de prioridad, la frecuencia con que aparecen según el género es realmente muy pequeña.

La valoración de la experiencia en la inspección de educación

Al igual que Pérez Varela (2017) recogía que para los inspectores e inspectoras de Galicia su experiencia en la inspección era considerada generalmente como buena, para los aragoneses también lo es. Sin embargo, y siempre desde la perspectiva de género, hay que subrayar algunos matices que, aunque no devalúan lo positivo de la experiencia, sí marcan algunas diferencias entre hombres y mujeres. Quienes mayoritariamente encuentran positiva la experiencia en inspección sin ningún atisbo de elementos negativos en ella, son los hombres, en un porcentaje que casi dobla al de las mujeres. Sin embargo, quienes incluyen algunas valoraciones negativas de la experiencia, incluso en los casos que globalmente la consideran positiva, son mujeres.

⁹⁶ Pérez Varela (2017) identifica de alguna manera esta dualidad, que se reparte tanto entre inspectoras como inspectores.

De nuevo aparecen indicios que la inspección es un terreno que se percibe más confortable para los hombres.

Como razones de este “confort” está, entre los hombres, el hecho de poder tener un mayor conocimiento y capacidad de mejora del sistema educativo, y la posibilidad de cumplir con una suerte de ejercicio de un servicio público sobre los ciudadanos. Entre las inspectoras, se da más valor a cuestiones relativas al crecimiento personal. Cada una de estas razones, evidentemente, no son exclusivas de un género o de otro; simplemente hay predominancia de uno sobre otro en cada una de ellas en el sentido relatado. Resumiendo, los hombres cuya experiencia en inspección es positiva aluden más a las causas centradas en lo que sería el propio puesto de inspector como elemento desde el que, piensan, se podría ejercer el servicio público para dar respuesta al sistema educativo o a sus elementos (centros, ciudadanos...), mientras que las mujeres parecen más orientadas a valorar las oportunidades que la inspección ofrece para su desarrollo desde un punto de vista tanto personal como profesional.

Esta valoración general positiva no impide que en las manifestaciones de inspectoras e inspectores (menos) aparezcan rasgos negativos diferentes según el género de quienes las hagan. Así, los hombres manifiestan una mayor preocupación por lo que hemos dado en llamar “deterioro del oficio de inspección”, entendido como la percepción de que el papel de la inspección ha sufrido una evolución negativa pareja a la indefinición de su propia función en la práctica, lo cual parece limitar sus posibilidades de acción en el ámbito de lo que consideran que debería ser su trabajo (lo que se podría entender como una falta de independencia y de desarrollo de un trabajo más autónomo⁹⁷). Para las mujeres, sin embargo, parece más onerosa la carga de tareas burocráticas e “impropias” que conlleva el trabajo de inspección y se muestran más desconfiadas de las estructuras y jerarquías de la administración educativa, percibiendo como importante la erosión emocional que conlleva la tensión y el estrés asociados a las responsabilidades de la tarea inspectora. Otro aspecto

⁹⁷ Entenderíamos aquí el término autonomía no en relación con las posibilidades de organización del propio trabajo (aspecto valorado por algunos encuestados), sino en relación con la toma de decisiones sobre cuál es o debe ser el contenido o la orientación de ese trabajo, libre de injerencias administrativas o políticas.

negativo, en este caso equilibrado en cuanto a manifestaciones de inspectores e inspectoras, son las referencias que se hacen al volumen de trabajo.

En fin, que la satisfacción de la experiencia no es mayor entre los hombres que entre las mujeres, pero estas parecen encontrar más reparos a lo positivo de su experiencia. Esta capacidad de hallar puntos críticos a una buena experiencia tiene que ver, muy probablemente, con una mayor exigencia que la profesión plantea para ellas al tener que enfrentarse a una mayor necesidad de conciliación o a una dinámica que, aunque cambiante en sentido positivo, ha venido construyéndose a través de una historia fundamentalmente masculina de la inspección de educación.

5.4. A modo de conclusión y sugerencias

Concluyendo, a pesar de nuestras limitaciones

Somos conscientes de que este estudio está limitado por las imprecisiones de los métodos de captura de datos (el propio cuestionario) y por los sesgos que impone el hecho de centrarse en una población muy localizada (la Inspección de educación de Aragón) en la que prácticamente nos conocemos todos, lo cual podría, en algunos casos, haber condicionado las respuestas. Sin embargo, como ya se dijo en el apartado 1.2 de este trabajo, la pretensión no era crear un conocimiento absoluto y generalizable, sino de describir una situación y facilitar, a quien lo lea, el acceso a la conciencia del escenario en cuanto relaciones de género en la inspección de educación. Con esta única pretensión nos aventuramos a plantear algunas conclusiones y sugerencias.

Aunque a lo largo de la discusión de los resultados del estudio se han ido puntualizando distintas cuestiones, el cierre de este capítulo debe hacerse con el reconocimiento de que la evolución de la presencia y peso de la mujer en la inspección de educación, al menos en Aragón, ha sido positiva a lo largo del periodo de catorce cursos escolares del que hemos recogido datos. Sin embargo, es necesario poner de relieve que este progreso no puede ocultar que en esta institución se proviene de una cultura organizativa de tradición más masculina, en la que las mujeres pueden tener mayores inconvenientes, como grupo de género, en el acceso, asunción de responsabilidades o en la forma de afrontar el propio oficio de inspección.

En efecto, esa incorporación de la mujer a la inspección de educación no es una cuestión de número, o al menos no solo; en las organizaciones en las que tradicionalmente han podido dominar los modelos masculinos será necesario desafiar las estructuras en sí mismas y la ideología masculina subyacente para que efectivamente se produzca el cambio que se persigue con las políticas de igualdad.

Estos riesgos, probablemente latentes y no explícitos, deberían ser puestos en evidencia por los propios inspectores e inspectoras en sus procesos de autoevaluación incluyendo, además de las habituales preocupaciones gerencialistas y administrativistas de objetivos alcanzados y procedimientos cumplidos, una dimensión reflexiva sobre la intersubjetividad de lo que ocurre en cada inspección de educación y las dinámicas de poder (y las relaciones de género lo son mientras haya asimetrías) que allí se generan. Quizá debiéramos pasar de ser evaluadores a ser, cuando menos, autoevaluados de una forma más crítica y no solo con criterios impuestos, sino con criterios amplios previamente discutidos y fijados por nosotros mismos.

Ese, sin duda, sería un primer paso tras el cual se podrían adoptar otras medidas institucionales, por otra parte, ya previstas en la legislación vigente sobre igualdad de género, aunque no plenamente implementadas. Ciertamente, la administración educativa tendría que poner todo su empeño en hacerlas fácilmente accesibles: fomentar otro tipo de organización más flexible (flexibilidad temporal, teletrabajo parcial con garantías de atención del servicio...) que permita la conciliación de mujeres y hombres con las necesidades de su vida personal y familiar; la utilización de sistemas más abiertos de designación de puestos de responsabilidad, los denominados de confianza, en las que exista la posibilidad de recibir iniciativas individuales -y la obligación de considerarlas-, decidiendo con criterios transparentes que permitan justificar la adecuación al puesto de la elección que se haga; o el aseguramiento de una masa crítica de mujeres en posiciones de responsabilidad para, primero, evitar el efecto de testimonio legitimante y, segundo, para introducir puntos de vista desde una perspectiva distinta a la que ha venido siendo dominante.

Otras, sin embargo, quedan perfectamente en manos de cada una de las organizaciones más locales de la inspección educativa en su día a día, como pueda ser el no asociar el rendimiento de inspectoras e inspectores con la cantidad de tiempo

empleado, eliminar los elementos subjetivos en la valoración de su rendimiento, o evitar que haya una única mujer en cualquier equipo de trabajo (o que no haya ninguna), no solo en los de máxima responsabilidad, sino en los que desarrollan las actividades más cotidianas.

Por si queremos seguir indagando: líneas de trabajo

Por si queremos seguir descubriendo la inspección de educación desde un punto de vista más centrado en el ámbito de las relaciones de género y de poder, nos atrevemos a sugerir como líneas de trabajo, entre otras, las siguientes:

A nivel macro, sería interesante replicar el estudio realizado con datos evolutivos durante un periodo de tiempo determinado sobre la avance de la presencia de la mujer en de todas las inspecciones de educación del conjunto del Estado español, en todas y cada una de las Comunidades Autónomas y en el ámbito de gestión de Ministerio de Educación y Formación Profesional. Este estudio debería ir más allá de mostrar las situaciones actuales tratando de averiguar cuáles han sido las causas de las diferencias que puedan existir en cada caso. En este estudio deberían incluirse el análisis de aspectos como el del acceso a inspección, o la ocupación de los cargos de responsabilidad por género.

Un segundo aspecto, en aquellos casos en los que ya se haya producido una feminización de la inspección, aparte de profundizar en las causas por las que se haya producido, tendría que ver con la conveniencia de investigar sobre las consecuencias que este fenómeno puede tener para la transformación (o no) de los modelos actuales de desarrollo de la función inspectora. Se trataría de averiguar si la presencia femenina introduce variaciones en la concepción del oficio de inspección y en cómo esta concepción se proyecta sobre el trabajo con los centros educativos.

Siguiendo en esa línea, podría ser conveniente analizar si nuestro trabajo como inspectoras e inspectores se ajusta a los patrones de las teorías sobre el liderazgo al uso o no se ajusta y debe ser enfocado de manera diferente, dado el hecho de que nosotros nos movemos en contexto más líquido (siguiendo el término y concepto de Zygmunt Bauman), el de la variedad de centros docentes con dinámicas más fluidas que las realidades sólidas que pretende definir la concepción burocrática de la

educación que parece proceder, casi por definición, de la propia Administración educativa.

Una propuesta final. Ya Janet Saltzman (1992) aseveraba que “...el trabajo de las mujeres se devalúa al menos en parte porque lo hacen las mujeres” (p.114). En este sentido, si las preocupaciones sobre la “devaluación de la inspección de educación”, aparecidas en algunas respuestas al cuestionario, las relacionamos con la tendencia a la feminización que parece que se está produciendo en la profesión, cabría preguntarse si aquella afirmación tan tajante se da en un trabajo como es el de la inspección de educación. Sería necesario indagar, por tanto, sobre el valor que le dan quienes están dentro de la misma, los que pueden acceder a ella (los docentes) y los que son sus beneficiarios (comunidad educativa). Es decir, contrastar las tres perspectivas para ajustar más lo que somos como inspección de educación, lo que se espera de nosotras y nosotros, y lo que debemos ser.

Agradecimientos

Este trabajo no hubiera sido posible sin la colaboración de las compañeras y compañeros de la Inspección de Educación de la Comunidad de Aragón, tanto los que están ahora en activo como lo estuvieron en su momento y, ahora, disfrutan de una merecida jubilación o han optado por retornar a la docencia. Además, y de forma expresa, quiero agradecer las exhaustivas revisiones previas del documento de María José Madonar Pardinilla y de Fernando Andrés Rubia.

Financiación.

Ninguna.

Conflicto de intereses.

Ninguno.

Referencias bibliográficas

- Albanel, X. (2012). *Le travail d'évaluation. L'inspection dans l'Enseignement Secondaire*. Toulouse, Octares Éditions.
- Albanel, X. (2016) : La face cachée de l'inspection : retour sur le travail réel des inspecteurs pédagogiques régionaux. *Administration et éducation*, (1), 93-97. DOI : <https://doi.org/10.3917/admed.149.0093>
- Alfama, E., y Alonso, A. (2015). Las políticas de género en la administración pública. Una introducción. *Pertsonak eta Antolakunde Publikoak Kudeatzeko Euskal Aldizkaria / Revista Vasca de Gestión de Personas y Organizaciones Públicas*, (8), 24-41. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5136001>
- Álvarez Tesorero, A. (2016): *Inspección educativa e inspectores del País Vasco*. Tesis doctoral dirigida por Visitación Pereda Herrero. Universidad de Deusto (2016). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=133036>
- Aragona, B. (2022). Tipos de big data y análisis sociológico: usos, críticas y problemas éticos. *Empiria: Revista de metodología de ciencias sociales*, 53, 15-30. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8238019>
- Block, K., Croft, A., Schmader, T. (2019). Worth Less? Why Men (and Women) Devalue Care-Oriented Careers. En Eagly, A. H., Sczesny, S., eds. (2019). *Gender Roles in the Future? Theoretical Foundations and Future Research Directions*. Lausanne: Frontiers Media. DOI: <https://doi.org/10.3389/978-2-88963-140-7>
- Bolívar Botía, A., y Ritacco Real, M. (2019). La identidad profesional de la dirección escolar. Una nueva línea de investigación sobre liderazgo escolar exitoso. En M. A. Díaz Delgado y A. Veloso Rodríguez (Coords.). *Modelos de investigación en liderazgo educativo: una revisión internacional*. México, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. (pp.189-208). <https://ciencia.ucp.pt/ws/files/41939564/9789895309825.pdf#page=11>
- Botía-Morillas, C. (2013). Cómo diseñar una investigación para el análisis de las relaciones de género. Aportaciones metodológicas. *Papers. Revista de Sociología*, 98(3), 443-470. <https://papers.uab.cat/article/view/v98-n3-botia-morillas>

- Cáceres Reche, M.P. y otros (2012). Tendencias actuales de género y el liderazgo de la dirección en los diferentes niveles educativos. *Educar*, 48(1), 69-89. Disponible en <https://www.raco.cat/index.php/educar/article/view/252993>
- Cacouault, M. et Combaz, G (2007) : Hommes et femmes dans les postes de direction des établissements secondaires : quels enjeux institutionnels et sociaux ? *Revue française de pédagogie* (158), 5-20. DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.358>
- Cacouault-Bitaud, M. (2020) : La direction des établissements secondaires, du lycée de filles à la mixité. Promotion des femmes et inégalités de genre. *Éducation & formations*, (101), 161-179. Disponible en <https://www.education.gouv.fr/les-enseignants-panorama-carrieres-et-representations-du-metier-education-formations-ndeg-101-306501>
- Cacouault-Bitaud, M. y Lemarchand, C. (2016). Quand la mixité bascule. *Travail, genre et sociétés*, (36), 157-160. <https://www.cairn.info/revue-travail-genre-et-societes-2016-2-page-157.htm>
- Carrancio, C. (2018). El techo de cristal en el sector público: Acceso y promoción de las mujeres a los puestos de responsabilidad. *RES. Revista Española de Sociología*, 27(3), 475-489. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7367556>
- Carrasco, M. J. (2004). Participación y poder de la mujer en las organizaciones educativas. *En-clave pedagógica -XXI. Revista de Educación*, 6, 75-87. <http://uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/xxi/article/view/659>
- CIDE/ Instituto de la Mujer (2004): *Mujeres en cargos de representación del sistema educativo I*. Madrid, Instituto de la Mujer (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales). Disponible en <http://www.ugr.es/~fjirios/pdf/mi-representacion.pdf>
- Clarke, E. y Visser, J. (2019). Pragmatic research methodology in education: possibilities and pitfalls. *International Journal of Research & Method in Education*, 42(5), 455-469, DOI: <https://doi.org/10.1080/1743727X.2018.1524866>
- CNIE/ Instituto de la Mujer (2011): *Mujeres en cargos de representación del sistema educativo II*. Madrid, Instituto de la Mujer (Mº de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad).

<https://www.inmujeres.gob.es/areasTematicas/AreaEducacion/Estudios/docs/MujeresEducacion14.pdf>

- Cokley, K. y otros (2015). The roles of Gender Stigma Consciousness, Impostor Phenomenon and Academic Self-Concept in the Academic Outcomes of Women and Men. *Sex Roles*, 73, 414-426. <https://doi.org/10.1007/s11199-015-0516-7>
- Combaz, G. (2018). L'inspection dans l'enseignement primaire : une voie professionnelle qui favorise l'égalité entre les femmes et les hommes ? *Éducation & formations*, (97), 93-112. Disponible en <https://www.education.gouv.fr/l-egalite-entre-les-filles-et-les-garcons-entre-les-femmes-et-les-hommes-dans-le-systeme-educatif-9527>
- Combaz, G. (2021) : *Les paradoxes de la féminisation. Analyse comparative de trois postes à responsabilités dans le système éducatif*. Lyon, Presses Universitaires de Lyon.
- Coronel Llamas, J. M., Moreno Sánchez, E. y Padilla Carmona, M.T. (2002). La gestión y el liderazgo como procesos organizativos. Contribuciones y retos planteados desde una óptica de género. *Revista de Educación*, 327, 157-168. <https://core.ac.uk/download/pdf/51405046.pdf>
- Coronel Llamas, J. M., Carrasco Macías, M. J., y Moreno Sánchez, E. (2012). Superando obstáculos y dificultades: un estudio multicaso sobre directoras escolares, políticas de liderazgo y gestión para la mejora. *Revista de educación*, 357, pp. 537-559. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:9b4c191f-397d-4359-9a50-262c7c607996/re35724.pdf>
- Cuadrado, I. (2003): ¿Emplean hombres y mujeres diferentes estilos de liderazgo? Análisis de la influencia de los estilos de liderazgo en el acceso a los puestos de dirección. *Revista de Psicología Social*, 2003, 18 (3), 283-307. DOI: <https://doi.org/10.1174/021347403322470864>
- Cuadrado, I., Morales, J., & Recio, P. (2008). Women's Access to Managerial Positions: An Experimental Study of Leadership Styles and Gender. *The Spanish*

Journal of Psychology, 11(1), 55-65. DOI:
<https://doi.org/10.1017/S113874160000411X>

Cushing, I., & Snell, J. (2022). The (white) ears of OFSTED: A raciolinguistic perspective on the listening practices of the school's inspectorate. *Language in Society*, 2022, 1-24. Disponible en <https://eprints.whiterose.ac.uk/181420/3/Main%20document.pdf>

Díaz, E. (2018). Leadership self-efficacy: A study of male and female MBA students in Mexico. *Advancing Women in Leadership Journal*, (38), 27-34. <https://doi.org/10.21423/awlj-v38.a336>

Díez, E.J., Terrón, E. y Anguita, R. (2009). Percepción de las mujeres sobre el “techo de cristal” en educación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 64 (23,1), 27-40. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/36699>

Díez, E. J., Terrón, E., Valle, R. E. y Centeno, B., & (2002). Las mujeres y el poder en las organizaciones educativas. *Revista Complutense de educación*, 13(2), 485-514. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0202220485A/16527>

Díez, E. J., Valle, R. E., Terrón, E. T., y Centeno, B. (2003). El liderazgo femenino y su ejercicio en las organizaciones educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33(3), 1-19. <https://rieoei.org/RIE/article/view/3944>

Eagly, A. H., y Carli, L. L. (2007a). Women and the labyrinth of leadership. *Harvard Business Review*. October 2007, 1-9. <https://doi.org/10.1037/e664062007-001>

Eagly, A. H., y Carli, L. L. (2007b). *Through the Labyrinth: The Truth About How Women Become Leaders*. Boston, Massachusetts, Harvard Business School Press.

Eagly, A. H., y Karau, S. J. (2002). Role congruity theory of prejudice toward female leaders. *Psychological Review*, 109, 573–598. <https://psycnet.apa.org/buy/2002-13781-007>

Eagly, A. H., Sczesny, S. (2019). Editorial. En Eagly, A. H., Sczesny, S., eds. (2019). *Gender Roles in the Future? Theoretical Foundations and Future Research Directions*. Lausanne: Frontiers Media, 5-7.

Eagly, A. H. y Wood, W. (2012). Social role theory. En Van Lange. P. et al (2012). *Handbook of Theories of Social Psychology*. London, Sage, 458-476.

https://www.researchgate.net/profile/Wendy-Wood-7/publication/285179532_Social_role_theory/links/58b8dbd4a6fdcc2d14d9a7ea/Social-role-theory.pdf

EIGE / European Institute for Gender Equality (s/f). *Glossary and Thesaurus*, Voz “parity”. Recuperado de <https://eige.europa.eu/thesaurus/terms/1310>, el 11/02/2023.

Etzioni, A. (1969). *The semi- professions and their organization: Teachers, nurses, social workers*. New York, Free Press.

Fernández Enguita, M. (2001): La feminización de la docencia: algo más que una anécdota. *Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Madrid*, 125, mayo 2001, p. 10-14. Disponible en https://www.researchgate.net/publication/39139782_La_feminizacion_de_la_docencia_algo_mas_que_una_anecdota

Galicia Mangas, F.J. (2016): *La Inspección de Educación: régimen jurídico*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Gómez González, A. (2017). Igualdad de género en la Administración Pública. *Revista de Administración Pública*, LII (142), número monográfico, 25-45. https://www.academia.edu/36962005/Administracion_P%C3%BAblica_Mujer_y_trabajo_REVISTA_INAP_Rap142_ENERO_ABRIL_2017_pdf?email_work_card=view-paper

Gómez San Miguel, E. (2016). *Inspectoras de primera enseñanza en el segundo tercio del Siglo XX*. Universidad Complutense de Madrid. Tesis Doctoral, disponible en <https://eprints.ucm.es/id/eprint/44239/1/T39102.pdf>

Harris, S. (2020). *Five go to academia: narratives of becoming*. Thesis submitted for the degree of Doctor of Education, September 2020, University of Wolverhampton. Recuperado el día 2 de noviembre de https://wlv.openrepository.com/bitstream/handle/2436/623831/Harris_PhD_thesis_Redacted.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Jiménez, J. (2014). Una nueva y vieja inspección. *Cuadernos de Pedagogía*, 441 (Monográfico sobre “Inspección. Esa gran desconocida”), pp. 58-62.
- Lane-Washington, L., & Wilson-Jones, L. (2010). Women superintendents: Challenges, barriers and experiences as senior level leaders. *National Forum of Educational Administration and Supervision Journal* 27(4), 2-7. Disponible en <http://www.nationalforum.com/Electronic%20Journal%20Volumes/Lane-Washington,%20LaForrest%20Women%20Superintendents%20NFEASJ%20V27%20N4%202010.pdf>
- Lebossé, C. et Énard, C. (2019) : Quand une femme conquiert la citadelle masculine de l'inspection. Cas de Lilyane Forestier (1964-1991). *Staps - Revue internationale des sciences du sport et de l'éducation physique* 2019, (123), pages 51-65. Disponible en <https://www.cairn.info/revue-staps-2019-1-page-51.htm>
- López del Castillo, M.T. (2003). *Defensoras de la Educación de la mujer: las primeras inspectoras escolares de Madrid (1861-1926)*. Madrid: Comunidad de Madrid, Dirección General de Ordenación Académica, 2003.
- Lorente, Á. (2011). *Género y dirección escolar en los centros docentes de Aragón*. Comunicación presentada en el Congreso de ADIDE Lleida, 2011. Documento policopiado.
- Lorente, Á. (2012). La influencia del género en la dirección de los centros docentes. *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, Vol. 20, 2, págs. 5-11. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3857373>
- Lozano, A. (1992). *El profesorado de educación compensatoria. Análisis de su discurso*. Tesis Doctoral Inédita. UNED.
- Lucendo, J.M. y Vázquez, E. (2020). *Modelos de inspección y supervisión educativa*. Madrid, UNED/Sanz y Torres.
- Madonar Pardinilla, M. J. (2006). Inspección y asesoramiento: el difícil equilibrio entre el control y la colaboración. *Avances En Supervisión Educativa*, (2). Disponible en <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/201>
- Marry, C. et al. (2015) : Le genre des administrations. La fabrication des inégalités de carrière entre hommes et femmes dans la haute fonction publique. *Revue française*

d'administration publique (153), 2015, p. 45-68. DOI :
<https://doi.org/10.3917/rfap.153.0045>

Mena, D. (2019). La cultura organizacional, elementos generales, mediaciones e impacto en el desarrollo integral de las instituciones. *Pensamiento & Gestión*, 46, 11-47. DOI: <https://doi.org/10.14482/pege.46.1203>.
<https://www.redalyc.org/journal/646/64664303002/64664303002.pdf>

Miranda Martín, E. (2002). La supervisión escolar y el cambio educativo. Un modelo de supervisión para la transformación, desarrollo y mejora de los centros. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6 (1-2), 1-15. Disponible en <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/14988/rev61ART5.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Montero Alcaide, A. (2021a). *La Inspección de Educación en España (I). Hasta aquí hemos llegado*. Madrid, Ministerio de Educación y Formación Profesional; Ministerio de Ciencias, Innovación y Universidades; Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones.

Montero Alcaide, A. (2021b). *La Inspección de Educación en España (II). Negro sobre blanco*. Madrid, Ministerio de Educación y Formación Profesional; Ministerio de Ciencias, Innovación y Universidades; Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones

Moreno, A.J. (2019). Estudio Bibliométrico de la Producción Científica sobre la Inspección Educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2019, 17(3), 23-40. DOI: <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.3.002>

Niesche, R. (2017). Critical perspectives in educational leadership: a new 'theory turn'? *Journal of Educational Administration and History*, 17-34. DOI: <https://doi.org/10.1080/00220620.2017.1395600>

OFSTED (2017): *Equality objectives progress review 2016 to 2017. OFSTED Corporate report*. September 2017. Recuperado en septiembre 2022 de https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/645909/Equality_objectives_progress_review_2016_17.pdf

- OFSTED (2019): *Equality objectives progress review 2017 to 2018. OFSTED Corporate report*. 24 February 2019. Recuperado en septiembre 2022 de https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/778358/Equality_objectives_progress_review_2017-18_120219.pdf
- OFSTED (2020a): *Equality objectives progress review 2018 to 2019. OFSTED Corporate report*. 24 January 2020. Recuperado en septiembre 2022 de <https://www.gov.uk/government/publications/ofsteds-equality-objectives-2016-to-2020>
- OFSTED (2020b): *Equality objectives progress review 2019 to 2020. OFSTED Corporate report*. 17 December 2020. Recuperado en septiembre 2022 de <https://www.gov.uk/government/publications/ofsteds-equality-objectives-2016-to-2020/equality-objectives-progress-review-2019-to-2020>
- OFSTED (2022a): *Equality objectives progress review 2020 to 2021. OFSTED Corporate report*. 29 March 2022. Recuperado en septiembre 2022 de <https://www.gov.uk/government/publications/ofsteds-equality-objectives-2020-to-2022/equality-objectives-progress-review-2020-to-2021#update-on-objective-2-actions-improving-the-diversity-of-our-workforce-and-scs-and-eliminating-discrimination-bullying-and-harassment>
- OFSTED (2022b): *Ofsted: gender pay gap report and data 2021*. Published 27 January 2022. Recuperado en septiembre 2022 de https://www.gov.uk/government/publications/ofsted-gender-pay-gap-report-and-data-2021/ofsted-gender-pay-gap-report-and-data-2021#annex_a
- Padilla Carmona, M. T. (2008). Opiniones y experiencias en el desempeño de la dirección escolar de las mujeres directoras en Andalucía. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 14(1), 1-27. <https://ojs.uv.es/index.php/RELIEVE/issue/view/303>
- Palacios Gómez, J. L. (2020). Techo de cristal ¿o suelo de granito? Pautas educativas y laborales de las mujeres en España en el siglo XXI. *Barataria. Revista Castellano - Manchega de Ciencias Sociales*, (27), 62-87. <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/76031>

- Pérez Varela, N. (2017). *A Inspección Educativa. Unha perspectiva de xénero*. Tesis doctoral inédita, dirigida por A. Sánchez Bello, Universidade de A Coruña, Departamento de Pedagogía e Didáctica. Recuperada de <https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/18413> el 04/12/22.
- Pring, R. (2006). *Philosophy of Educational Research*. London, Continuum (2ª edición, 2ª reimpresión).
- Pring, R. (2012). Importance of Philosophy in the Conduct of Educational Research. *Journal of International and Comparative Education*, 1(1), 23-30. DOI: <https://doi.org/10.14425/00.36.38>
- Reason, P. (1994): Three approaches to Participative Inquiry. En Denzin, N.K. y Lincoln, Y.S. eds., (1994): *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks (California), Sage Publications Inc.
- Rhode, D.L. (2017). *Women and Leadership*. New York, Oxford University Press.
- Romero Ureña, C. (2019). El día a día de una inspectora de Educación. *Aula*, 25, 171-188. DOI: <https://doi.org/10.14201/aula201925171188>
- Saltzman, J. (1992). *Equidad y Género. Una teoría integrada de estabilidad y cambio*. Madrid, Cátedra.
- San Román, S. (2011a). La feminización de la profesión: identidad de género de las maestras. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación RASE*, 3 (3), 376-387. <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8719/8262>
- San Román, S. (2011b). *Las primeras maestras: Los orígenes del proceso de feminización docente en España*. Barcelona: Ariel
- Sánchez Bello, Ana (2012a). Dirección escolar y techo de cristal. El tiempo en cuestión. *Revista Iberoamericana de Educación*, 58 (1), 1-10.
<https://rieoei.org/historico/deloslectores/4249Sanchez.pdf>
- Sánchez Bello, Ana (2012b). La división sexual del trabajo docente: procesos discursivos y realidades sobrevenidas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15 (3), 85–91.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4615374>

- Santos Guerra, M.A. (2000). Yo tengo que hacer la cena. La mujer y el gobierno de los centros escolares. En Santos Guerra, M.A. (coord.): *El harén pedagógico. Perspectivas de género en la organización escolar*. Barcelona, Graó. Capítulo 3.
- Santos Guerra, M.A. (2019). *Las feromonas de la manzana: el valor educativo de la dirección escolar*. Rosario, Homo Sapiens Ediciones, 1ª edición, 2ª reimpresión.
- SIEN (Syndicat de l'Inspection de l'Éducation Nationale) (2022). *Annuaire des corps d'Inspection de l'Éducation Nationale*. GMF-SIEN-UNSA Éducation. Supplément à la revue trimestrielle L'Inspection : *Réalités et prospective*. Recuperado en septiembre 2022 de <https://www.sien-uns-education.org/images/stories/documentation/Annuaire/Xannuaire2022.pdf>
- Soler Fierrez, E. (2013): *La visita de Inspección. Encuentro con la realidad educativa*. 3ª edición, Madrid, La Muralla.
- Soler Fierrez, E. (2015). Decálogo de las competencias profesionales del inspector de educación. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(4), 149-160. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5222272>
- Torres Vizcaya, M. (2021): *Deontología de la inspección educativa. Vademécum de normas de proximidad*. Madrid, La Muralla.
- Varela, J. y Ortega, F. (1984). *El aprendiz de maestro. Un análisis sociológico de los estudiantes de Magisterio del Distrito Universitario de Madrid*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, CIDE.).
- Vera-Muñoz, M.I. y otros (2021): El estigma de género y el síndrome del impostor en las profesoras en formación de Educación Primaria. *Revista Estudios*, 43, 1-27. <https://doi.org/10.15517/re.v0i43.49325>
- Verástegui Martínez, M. (2019). La feminización de la enseñanza en España: ¿un objeto de estudio obsoleto? *Índice: Revista de Estadística y Sociedad*. Abril, 28-31. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/691018/feminizaci%C3%B3n_v_erastegui_IND_2019.pdf?sequence=1
- Vinkenburg, C. J., van Engen, M. L., Eagly, A. H., & Johannesen-Schmidt, M. C. (2011). An exploration of stereotypical beliefs about leadership styles: Is

transformational leadership a route to women's promotion? *The Leadership Quarterly*, 22(1), 10–21. DOI: <https://doi.org/10.1016/J.LEAQUA.2010.12.003>

Referencias normativas

Normas generales sobre igualdad de género.

Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. Disponible en <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2004-21760>.

Ley Orgánica 3/2007, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. «BOE» núm. 71, de 23 de marzo de 2007 (actualización del 7/09/22, en <https://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-6115-consolidado.pdf>).

Ley 7/2018, de 28 de junio, de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres en Aragón. <http://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=1030177444141>

Orden HAP/1353/2020, de 28 de diciembre, BOA de 30/12/2020, por la que se da publicidad al Acuerdo de 23 de diciembre de 2020, del Gobierno de Aragón, por el que se otorga la aprobación expresa y formal, ratificándolo, Acuerdo de 17 de diciembre de 2020, de la Mesa Sectorial de Administración General, por el que se aprueba el Plan de Igualdad entre mujeres y hombres en el ámbito de Administración General de la Comunidad Autónoma de Aragón 2021-2024. Disponible en <http://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=1142981382727&type=pdf>

Normativa sobre inspección de educación.

Decreto 32/2018, de 20 de febrero, del Gobierno de Aragón, por el que se regula la Inspección de Educación de la Comunidad Autónoma de Aragón. <http://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=1007264900202>.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264

Orden ECD/1260/2018, de 17 de julio, de organización y funcionamiento de la Inspección de Educación de la Comunidad Autónoma de Aragón (BOA 31/07/18). Disponible en <http://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=1033226042626>

Orden ECD/1334/2018, de 31 de julio, por la que se desarrolla el procedimiento de provisión temporal de puestos de trabajo del Cuerpo de Inspectores de Educación por funcionariado docente no universitario de la Comunidad Autónoma de Aragón. <http://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=1035258263737>

Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes a que se refiere la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (<https://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-4372-consolidado.pdf>).

Real Decreto Legislativo 5/2015, de 30 de octubre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley del Estatuto Básico del Empleado Público, BOE núm. 261, de 31/10/2015 (actualización de 7/09/22, en <https://www.boe.es/eli/es/rdlg/2015/10/30/5/con>).

Procedimientos selectivos de inspección de educación en Aragón

Convocatoria de 2000

Orden de 18 de diciembre de 2000, del Departamento de Educación y Ciencia, por la que se convoca concurso-oposición para ingreso en el Cuerpo de Inspectores de Educación al servicio de la Administración de la Comunidad Autónoma de Aragón (BOA de 22 de diciembre).

Orden de 15 de febrero de 2001, del Departamento de Educación y Ciencia, por la que se hace pública la composición del Tribunal que ha de juzgar el concurso-oposición para ingreso en el Cuerpo de Inspectores de Educación al servicio de la Administración de la Comunidad Autónoma de Aragón (BOA 28/02/2001).

Orden ECD/522/2002, de 25 de febrero, por la que, a propuesta del Departamento de Educación y Ciencia de la Diputación General de Aragón, se nombran funcionarios de carrera del Cuerpo de Inspectores de Educación a los seleccionados en el

procedimiento selectivo, convocado por Orden de 18 de diciembre de 2000 (BOE 11/03/2002).

Convocatoria de 2009

Orden de 15 de junio de 2009, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte por la que se convoca procedimiento selectivo de ingreso al Cuerpo de Inspectores de Educación en la Administración de la Comunidad Autónoma de Aragón (BOA 26/06/2009).

Orden de 24 de septiembre de 2009, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se determina la composición del Tribunal para el procedimiento selectivo de ingreso al Cuerpo de Inspectores de Educación en la Administración de la Comunidad Autónoma de Aragón (BOA 02-10-2009).

Resolución de 29 de septiembre de 2009, de la Dirección General de Gestión de Personal, por la que se hace pública la lista definitiva de admitidos y excluidos en el procedimiento selectivo de ingreso al Cuerpo de Inspectores de Educación en la Administración de la Comunidad Autónoma de Aragón.

Orden de 20 de abril de 2010, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se nombran funcionarios en prácticas a los aspirantes seleccionados del Cuerpo de Inspectores de Educación en la Administración de la Comunidad Autónoma de Aragón (BOA 5/5/2010).

Convocatoria de 2011

Orden de 7 de junio de 2011, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se convoca procedimiento selectivo de ingreso al Cuerpo de Inspectores de Educación en la Administración de la Comunidad Autónoma de Aragón (BOA de 21/06/2011).

Orden de 26 de septiembre de 2011, del Departamento de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se determina la composición del Tribunal para el procedimiento selectivo de ingreso al Cuerpo de Inspectores de Educación en la Administración de la Comunidad Autónoma de Aragón (BOA 19/10/2011).

Resolución de 1 de diciembre de 2011, del Director General de Gestión de Personal, por la que se resuelve la asignación de la puntuación definitiva que corresponde a los aspirantes en la fase de concurso del procedimiento selectivo de ingreso al

Cuerpo de Inspectores de Educación en la Administración de la Comunidad Autónoma de Aragón.

Resolución de 7 de diciembre de 2011, del Director General de Gestión de Personal, por la que se publica la relación de aspirantes aprobados en la convocatoria de acceso al Cuerpo de Inspectores de Educación en la Administración de la Comunidad Autónoma de Aragón (BOA 27/12/2011).

Convocatoria de 2013

Orden de 26 de agosto de 2013, del Departamento de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se convoca procedimiento selectivo de ingreso al Cuerpo de Inspectores de Educación en la Administración de la Comunidad Autónoma de Aragón (31/07/2018).

Orden de 18 de octubre de 2013, del Departamento de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se determina la composición del Tribunal para el procedimiento selectivo de ingreso al Cuerpo de Inspectores de Educación en la Administración de la Comunidad Autónoma de Aragón (BOA 04/10/2021).

Resolución de 22 de noviembre de 2013, del Director General de Gestión de Personal, por la que se resuelve la asignación de la puntuación definitiva que corresponde a los aspirantes en la fase de concurso del procedimiento selectivo de ingreso al Cuerpo de Inspectores de Educación en la Administración de la Comunidad Autónoma de Aragón.

Resolución de 12 de diciembre de 2013, del Director General de Gestión de Personal, por la que se publica la relación de aspirantes aprobados en la convocatoria de acceso al Cuerpo de Inspectores de Educación en la Administración de la Comunidad Autónoma de Aragón (BOA 26/12/2013).

Convocatoria de 2018

Orden ECD/1391/2018, de 27 de agosto, por la que se convoca procedimiento selectivo de ingreso al Cuerpo de Inspectores de Educación en la Administración de la Comunidad Autónoma de Aragón (BOA 31/08/2018).

Orden ECD/1601/2018, de 1 de octubre, por la que se determina la composición del Tribunal correspondiente al procedimiento selectivo de ingreso al Cuerpo de

Inspectores de Educación en la Administración de la Comunidad Autónoma de Aragón (BOA 15/10/2018).

Resolución de 8 de octubre de 2018, del Director General de Personal y Formación del Profesorado, por la que se aprueba la lista definitiva de candidatos admitidos y excluidos a las pruebas selectivas para ingreso en el Cuerpo de Inspectores de Educación en la Administración de la Comunidad Autónoma de Aragón.

Orden EFP/495/2020, de 27 de mayo, por la que, a propuesta de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte de la Comunidad Autónoma de Aragón, se nombran funcionarios de carrera del Cuerpo de Inspectores de Educación, a los seleccionados en el procedimiento selectivo convocado por Orden ECD/1391/2018, de 27 de agosto (BOE 04/06/2020).

Convocatoria 2021

Orden ECD/1233/2021, de 28 de septiembre, por la que se convoca procedimiento selectivo de ingreso al Cuerpo de Inspectores de Educación en la Administración de la Comunidad Autónoma de Aragón (BOA 04/10/21).

Orden ECD/1465/2021, de 5 de noviembre, por la que se determina la composición del Tribunal correspondiente al procedimiento selectivo de ingreso al Cuerpo de Inspectores de Educación en la Administración de la Comunidad Autónoma de Aragón (BOA 12/11/2021).

Resolución de 13 de enero de 2022, de la Directora General de Personal, por la que se aprueba la lista definitiva de personal admitido y excluido al procedimiento selectivo de ingreso al Cuerpo de Inspectores de Educación en la Administración de la Comunidad Autónoma de Aragón, convocado por Orden ECD/1233/2021, de 28 de septiembre (BOA 25/01/2022).

Resolución de 12 de abril de 2022, de la Directora General de Personal, por la que se publica la relación de aspirantes que han superado el procedimiento selectivo de ingreso al Cuerpo de Inspectores de Educación en la Administración de la Comunidad Autónoma de Aragón convocado por Orden ECD/1233/2021, de 28 de septiembre (BOA 28/04/2022).

Anexo I: Estructura del cuestionario.

Sección ⁹⁸	Pregunta	Tipo
1. Aspectos de carácter personal.	1. Sexo	Elección de 1 opción
	2. Edad actual	Elección de 1 opción
	3. Edad con la que accedió a Inspección de Educación	Tabla 2x7. 1 opción por columna
	4. Situación familiar en el momento de acceso a la Inspección de Educación. Situación de convivencia	Tabla 2x3. 1 opción por columna
	5. Situación familiar en el momento de acceso a la Inspección de Educación. Número de hijas/os.	Tabla 2x4. 1 opción por columna
	6. Apoyo familiar de las personas con las que se convive ante la aspiración a puestos de Inspección de Educación.	Elección de 1 opción
	7. Enumere, por favor, algunas limitaciones familiares que se ha encontrado ante el acceso a la inspección de educación	Abierta larga
	8. Enumere, por favor, algunas facilidades familiares con las que ha contado ante el acceso a la inspección de educación.	Abierta larga
2. Formación.	9. Titulación inicial requerida y usada para el primer acceso a Cuerpos de funcionarias/os docentes	Elección de 1 opción
	10. Otras titulaciones académicas (incluidas las que son requisito para acceso a la Inspección de Educación, si no se han citado en el apartado anterior)	Abierta corta
	11. Otra formación complementaria que se posee y que se considera relevante para el ejercicio de la labor inspectora.	Abierta corta
3. Trayectorias profesionales I. Docencia y otras profesiones.	12. Profesiones ejercidas antes de entrar en la Inspección de Educación tanto dentro como fuera del ámbito de la enseñanza, incluyendo sectores público y privado.	Tabla 6x5, varias opciones
4. Trayectorias profesionales II. Cargos de gestión dentro del ámbito funcional docente.	13. Especifique, por favor, su antigüedad como funcionario docente en enseñanzas no universitarias (número de años, sin detallar meses)	Abierta corta
	14. Especifique, por favor, el número de años, (sin detallar meses), ejercidos como <u>directora o director</u> de un centro docente público.	Abierta corta
	15. Especifique, por favor, el número de años, (sin detallar meses), ejercidos como <u>cargo directivo</u> (jefaturas de estudios, secretarías, etc.) de un centro docente público.	Abierta corta
	16. Especifique, por favor, el número de años, (sin detallar meses), ejercidos como <u>asesor/a</u> de un centro de profesorado o de una Unidad de Programas Educativos.	Abierta corta
	17. Especifique, por favor, el número de años, (sin detallar meses), ejercidos en la puestos de la <u>administración educativa</u> distintos a los de Inspección de Educación (nivel 26 o superior).	Abierta corta
	18. Especifique, por favor, el número de años, (sin detallar meses), ejercidos en la <u>Inspección de Educación con inspector/a accidental</u>	Abierta corta
	19. Especifique, por favor, el número de años, (sin detallar meses), ejercidos en la <u>Inspección de Educación con inspector/a de carrera</u>	Abierta corta
5. Trayectorias profesionales III. Cargos de gestión dentro de la estructura de la	20. Años de ejercicio como Jefa/e de distrito	Abierta corta
	21. Años de ejercicio como Jefa/e adjunta/o	Abierta corta
	22. Años de ejercicio como Inspector/a Jefe/a provincial.	Abierta

⁹⁸ Esta estructura es la que se ha aplicado. Evidentemente, después de esta aplicación, el cuestionario sufriría modificaciones tendentes a su mejora, siempre en función de la relevancia de las respuestas obtenidas con la redacción de las preguntas.

inspección de educación.		corta
	23. Años de ejercicio como Inspector/a Autónomo/a.	Abierta corta
	24. Años de ejercicio como Director/a de la Inspección de Educación.	Abierta corta
6. Motivaciones para el acceso a la inspección de educación.	25. Inquietudes personales.	Escala lineal (0-5)
	26. Influencias familiares.	Escala lineal (0-5)
	27. Influencias de compañeros docentes.	Escala lineal (0-5)
	28. Sugerencias de alguna inspectora o inspector.	Escala lineal (0-5)
	29. Saturación en el ejercicio de la actividad docente directa.	Escala lineal (0-5)
	30. La naturaleza del trabajo de inspección educativa	Escala lineal (0-5)
	31. Mejores sueldos y complementos	Escala lineal (0-5)
	32. Promoción profesional y social (ascenso en carrera docente-administrativa)	Escala lineal (0-5)
	33. El prestigio de la profesión de inspector/a de educación	Escala lineal (0-5)
	34. Como vía de acceso a una carrera político- administrativa	Escala lineal (0-5)
	35. Describa, por favor, la que para usted ha sido su principal motivación para el acceso a la Inspección de Educación (describala tanto si esta señalada en las preguntas anteriores, como si no aparece en ellas).	Abierta larga
7. Acceso y permanencia en la inspección de educación.	36. Acceso a los puestos de Inspección. Tiempos de espera.	Tabla 2x8. 1 elección por fila.
	37. Enumere los obstáculos que ha encontrado en su acceso a la Inspección de Educación (tanto a la situación de accidentalidad como a la de carrera).	Abierta larga
	38. Enumere los elementos que han facilitado su acceso a la Inspección de Educación (tanto a la situación de accidentalidad como a la de carrera).	Abierta larga
	39. Permanencia en la Inspección de Educación. Indique su situación actual.	Elección de 1 opción
	40. Expectativas a partir de su situación actual.	Elección de varias opciones (posible)
8. Valoración de la experiencia personal en puestos de inspección de educación.	41. Enumere la barreras (de cualquier tipo) que haya encontrado en el ejercicio de su actividad como inspector/a de educación	Abierta larga
	42. Enumere las facilidades (de cualquier tipo) que haya encontrado en el ejercicio de su actividad como inspector/a de educación	Abierta larga
	43. Valore su experiencia personal en la Inspección de Educación explicando brevemente su respuesta.	Abierta larga

Anexo II. Listado de tablas y gráficos

Tablas

Tabla	Apartado	Pág.
Tabla 1. Evolución de la tasa de accidentalidad entre inspectoras/inspectores desde 2009 a 2022. Elaboración propia	2.1	38
Tabla 2. Población (Inspectoras/es desde 2009/10): sujetos posibles, cuestionarios enviados y respondidos	3.2	52
Tabla 3. Porcentaje de respuestas respecto a los cuestionarios enviados	3.2	53
Tabla 4. Inspectoras/es que nunca han sido accidentales frente a quienes lo han sido o siguen siéndolo	3.2	55
Tabla 5. Inspectoras/es que no alcanzaron, o todavía no, el funcionariado de carrera en el cuerpo de inspectores de educación.	3.2	55
Tabla 6. Situaciones familiares de las inspectoras/es	3.2	56
Tabla 7. Números medios de hijas/os	3.2	57
Tabla 8. Apoyo familiar (toda la muestra)	3.2	58
Tabla 9. Porcentajes de inspectores e inspectoras que encuentran/no encuentran dificultades familiares	3.2	58
Tabla 10. Dificultades planteadas por la familia ante la aspiración de acceso a la inspección	3.2	59
Tabla 11. Porcentajes de inspectores e inspectoras que encuentran/no encuentran facilidades familiares	3.2	61
Tabla 12. Facilidades encontradas en la familia ante la aspiración de acceso a la inspección	3.2	62
Tabla 13. Inspectoras/es de la muestra que declaran otras titulaciones además de la de acceso.	3.3	65
Tabla 14. Respuestas dadas a la pregunta sobre formación complementaria relevante de las inspectoras e inspectores	3.3	67
Tabla 15a. Ejercicio de la dirección (toda la muestra en conjunto)	3.3	70
Tabla 15b. Ejercicio de la dirección (comparación "activos" / "no activos")	3.3	71
Tabla 16a. Ejercicio de cargos directivos (la muestra en su conjunto)	3.3	71
Tabla 16b. Ejercicio de cargos directivos (comparación "activos" / "no activos")	3.3	72
Tabla 17. Comparación de años de permanencia como inspectores/as accidentales entre hombres y mujeres.	3.3	73
Tabla 18. Inspectores/as de carrera que sí han sido accidentales. Tiempo como accidental y % del tiempo total en Inspección	3.3	74
Tabla 19. Inspectores/as que declaran haber / no haber sido cargo de responsabilidad en la Inspección	3.3	74
Tabla 20. Duración acumulada cargos (tiempos totales en cargos, promedio por hombres y mujeres); tiempos promedio por cargo	3.3	75
Tabla 21. Cargos diferentes ocupados (datos del cuestionario)	3.3	75
Tabla 22. Motivaciones para el acceso a la inspección	3.4	80
Tabla 23. Orden de las categorías encontradas, según el sexo	3.4	84
Tabla 24. Ámbitos (categorías) mencionadas como fuente de obstáculos	3.5	85
Tabla 25. Orden de las categorías (fuentes de dificultad) encontradas, por sexo	3.5	90
Tabla 26. Ámbitos (categorías) mencionadas como elementos facilitadores del acceso	3.5	91
Tabla 27. Orden de las categorías (facilidades) encontradas, por sexo	3.5	94
Tabla 28. Expectativas de exinspectoras/es docentes en activo	4.1	95
Tabla 29. Expectativas de las inspectoras e inspectores en activo.	4.1	97
Tabla 30. Categorías que describen las barreras encontradas en el ejercicio de la actividad inspectora	4.2	98
Tabla 31. Categorías que describen las barreras que las inspectoras e inspectores encuentran en el ejercicio de su actividad	4.2	105
Tabla 32. Categorías que describen las facilidades encontradas en el ejercicio de la actividad inspectora	4.2	107
Tabla 33. Categorías que describen las facilidades que las inspectoras e inspectores encuentran en el ejercicio de su actividad	4.2	112
Tabla 34. Tipo y número por tipo, de valoraciones hechas sobre la experiencia vivida en inspección	4.2	115

Gráficos

Gráfico	Apartado	Página
Gráfico 1. Ocupación de puestos de Inspección de Educación en España en el curso 2009/2010. Fuente: elaboración propia a partir de datos de CNIIE/ Instituto de la Mujer (2013).	2.1	27
Gráfico 2. Evolución de la presencia de mujeres en la Inspección de Educación de Aragón, periodo 2009/10 a 2021/2023. Elaboración propia a partir de datos facilitados por la Dirección de la Inspección de Educación de Aragón	2.1	28
Gráfico 3. Porcentaje de puestos de inspección de educación en otros países extranjeros. Elaboración propia	2.1	29
Gráfico 4. Comparación entre la Inspección de educación en Aragón y cuatro Academias francesas. Elaboración propia a partir de datos tomados de SEIN (2022).	2.1	30
Gráfico 5. Evolución de la presencia de la mujer en la Inspección educativa. Comparación entre la Inspección de educación en Aragón y Her Majesty Inspectorate (años 17-20). Elaboración propia	2.1	31
Gráfico 6. Comparación de porcentaje de inspectoras e inspectores en una muestra de Comunidades Autónomas (Curso 2022/2023). Elaboración propia a partir de datos tomados entre diciembre de 2022 y enero de 2023).	2.1	33
Gráfico 7a. Variación del porcentaje de presencia femenina en las Inspecciones de Educación de 10 Comunidades autónomas. Datos del curso 2022/2023 (elaboración propia), menos datos del curso 2009/2010 (CNIIE/Instituto de la Mujer, 2011).	2.1	34
Gráfico 7b. Evolución de la presencia de la mujer en la Inspección educativa. Comparación entre la Inspección de educación en Aragón y muestra de 10 Comunidades Autónomas (años 2010, 2013, 2023).	2.1	35
Gráfico 8. Comparación de la evolución de mujeres /hombres aspirantes a las oposiciones y porcentaje de superación según género desde 2009 a 2022. Datos de Aragón. Elaboración propia	2.1	37
Gráfico 9. Evolución de la tasa de accidentalidad entre inspectoras/inspectores desde 2009 a 2022. Elaboración propia	2.1	39
Gráfico 10. Evolución de la presencia femenina en los distintos puestos de inspección de HMI. Elaboración propia a partir de datos tomados de OFSTED (2022a).	2.1	41
Gráfico 11. Evolución de la presencia femenina en los distintos puestos de inspección en Francia. Elaboración propia a partir de datos tomados de SEIN (2022).	2.1	42
Gráfico 12. Comparación de la evolución de la ocupación de cargos directivos por inspectoras e inspectores desde 2009 a 2022. Elaboración propia	2.1	44
Gráfico 13. Distribución de cargos de responsabilidad por género, en relación con el porcentaje de inspectoras. Comparación de una muestra de Comunidades Autónomas	2.1	45
Gráfico 14. Ocupación de cargos de inspección de educación por hombres o mujeres a lo largo del periodo acumulado desde 2009/10 a 2022/23	2.1	47
Gráfico 15. Dificultades relativas a la incompatibilidad entre inspección de educación y trabajo (números absolutos de respuestas que configuran cada categoría)	3.2	60
Gráfico 16. Porcentajes de declaraciones hechas sobre las facilidades encontradas en la familia por parte de los sujetos objeto del cuestionario	3.2	63
Gráfico 17. Titulación más alta de quienes declaran otras titulaciones (48) distintas a la de acceso al funcionariado.	3.3	66
Gráfico 18. Formación complementaria relevante (81 respuestas de 47 sujetos - 66% de la muestra).	3.3	68
Gráfico 19. Mapa de motivaciones (hombres y mujeres) para ocupar un puesto en inspección de educación	3.4	77
Gráfico 20. Valoración de la experiencia vivida por las inspectoras, los inspectores y en conjunto.	4.2	114
Gráfico 21. Aspectos positivos de quienes valoran su experiencia en Inspección de educación incluyendo referencias positivas	4.2	116
Gráfico 22. Aspectos negativos encontrados por quienes valoran su experiencia en Inspección de educación incluyendo valoraciones negativas	4.2	118