

Igualdad, Equidad, Administración Pública e Inspección Educativa*

/

Equality, Equity, Public Administration and School Inspectorate

Francisco J. Cuadrado Muñoz**

Inspector de Educación en la Delegación de Córdoba de la Junta de Andalucía.

DOI: <https://doi.org/10.23824/ase.v0i43.965>

Resumen

La igualdad y la equidad continúan siendo conceptos inseparables y controvertidos en las sociedades democráticas, incluso continuo objeto de interés y polémica en redes sociales y los debates políticos, por las interpretaciones que suscitan y la falta de consenso en su definición. La Administración pública en las últimas décadas se ha venido haciendo más sensible a la necesidad de aplicar con eficiencia estos principios, que afectan también al ejercicio de la inspección y supervisión educativa, por lo que es necesario adoptar un modelo de inspección europeo, coherente y contrastado, que permita la evaluación y la supervisión de la equidad y calidad de los centros educativos y la mejora del conjunto del sistema.

Palabras clave: Igualdad, equidad, Administración pública, inspección educativa.

* Artículo confeccionado a partir de la comunicación del mismo título presentada en el VXII Congreso de ADIDE Federación "Igualdad, equidad e inspección educativa", celebrado en Córdoba (España) los días 13, 14 y 15 de noviembre de 2024

** Correo electrónico: cual82@gmail.com

Abstract

Equality and equity continue to be inseparable and controversial concepts in democratic societies, and even continue to be the subject of interest and controversy in social networks and political debates, due to the interpretations they give rise to and the lack of consensus in their definition. In recent decades, public administration has become more sensitive to the need to efficiently apply these principles, which also affect the exercise of educational inspection and supervision. Therefore, it is necessary to adopt a coherent and proven European inspection model that allows for the evaluation and supervision of the equity and quality of educational centers and the improvement of the entire system.

Key words: Equality, equity, public administration, school inspection.

El sistema social no es un orden inmodificable colocado más allá del control de los hombres, sino un patrón de la acción humana. En la justicia como imparcialidad los hombres convienen en compartir el destino común.

John Rawls, Teoría de la Justicia (Pág. 104-5)

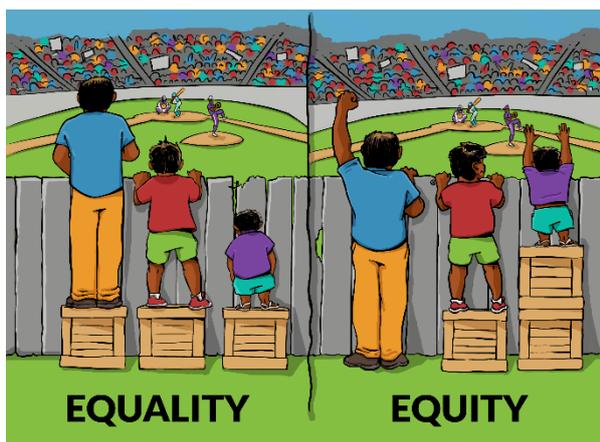
1. El interés social por la igualdad y la equidad

La mejora de la supervivencia y el bienestar siguen siendo los objetivos más importantes de la humanidad desde sus inicios, pero son inseparables del afán de justicia que caracteriza la existencia de los seres humanos en cualquier lugar del mundo. Vivencias de discriminación, xenofobia, marginación o racismo conllevan importantes implicaciones emocionales, sociales y económicas, especialmente para las personas que las sufren, y generan falta de igualdad y equidad en múltiples contextos y en las más diversas experiencias vitales de interacción y trato con los demás. Nos encontramos todavía ante el mayor reto de la humanidad en toda su historia: conseguir que todos los seres humanos sean atendidos desde sus circunstancias y necesidades de la mejor manera y que, al final, consigan una vida plena. Estas expectativas no pueden ser ajenas al funcionamiento de la Administración pública en general, y de la inspección educativa en particular. La igualdad y la equidad son objeto destacado de interés del conjunto de la población porque afectan muy directamente a sus propias vidas, suscitan posiciones encontradas y son objeto de recurrentes demandas y debates. Se expresan en la actualidad a través de internet y las redes sociales, incluso con un simple y directo “meme”, palabra que introdujo la Real Academia Española de la Lengua a finales de 2019¹. Aunque fue Richard Dawkins, biólogo y divulgador científico, que se define a sí mismo como un “entusiasta darwiniano”, en la analogía que establece entre la transmisión cultural y la genética en su libro *El gen egoísta* (1976), el que definió “meme” como “una unidad de transmisión cultural, o una unidad de imitación” (Dawkins, 1993, p. 332). Crea este neologismo “meme” a partir del inglés “gene” -gen-, y del griego *μίμημα* o *mímēma* -cosa que imita-, para afirmar que de manera similar a

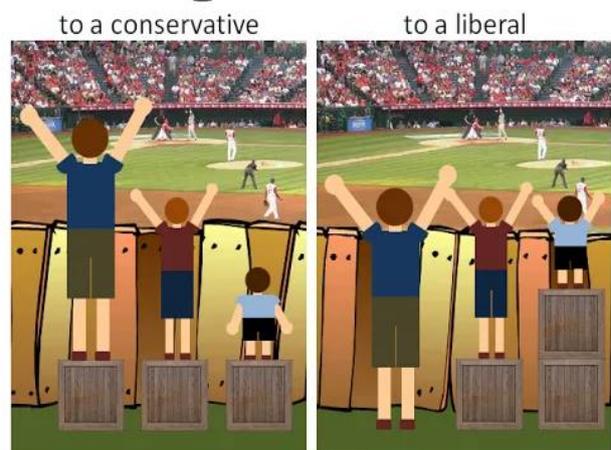
¹ R.A.E. establece dos acepciones: 1.m. Rasgo cultural o de conducta que se transmite por imitación de persona a persona o de generación en generación. 2.m. Imagen, video o texto, por lo general distorsionado con fines caricaturescos, que se difunde principalmente a través de internet.

los genes, que se propagan en un acervo génico de un cuerpo a otro, “los memes se propagan en el acervo de memes al saltar de un cerebro a otro mediante un proceso que, considerado en su sentido más amplio, puede llamarse de imitación” (p.333), cuestión muy discutida posteriormente. No obstante, la palabra “meme” se mantiene en pleno uso, y se ha consolidado en las últimas décadas asociada al desarrollo de la comunicación electrónica. Incluso ya hay una amplia oferta de inteligencia artificial para desarrollar memes mucho más sofisticados.

En 2012, el profesor Craig Fröhle elaboró una representación gráfica para ilustrar sus ideas en un debate que mantenía en redes sociales: “Estaba tratando de aclarar por qué, para mí, la “igualdad de *oportunidades*’ por sí sola no era un objetivo satisfactorio y que deberíamos de tener en cuenta de alguna manera la igualdad de *resultados*” (Fröhle, 2016). Este meme ha tenido una extraordinaria difusión y reinterpretación en internet, incluso se ha parodiado con



EQUALITY



sentido contrario a lo que pretendía el original², La versión más conocida es la que el dibujante Angus Maguire elabora para el Instituto de Interacción para el Cambio Social (IISC)³. Según Kwok et al. (2025,p.2), “las conceptualizaciones actuales de equidad e igualdad, comúnmente socializadas a través de esta construcción visual, son insuficientes para nuestro actual contexto educativo social y políticamente divisivo.”

² En: <https://knowyourmeme.com/memes/equality-equity-justice>

³ Se puede encontrar en <https://interactioninstitute.org/illustrating-equality-vs-equity/>, con diferentes versiones descargables.

Lo cierto es que la igualdad y equidad no se pueden entender la una sin la otra. La controversia que generan se produce como consecuencia de que no se puede determinar una significación y aplicación unívocas que satisfagan a toda la ciudadanía en cualquier lugar del mundo y contexto. No estamos, por tanto, ante un debate cerrado, ni mucho menos, sino continuo y sin que se vislumbre su final por ahora, puesto que se ha vuelto, por la polarización existente, especialmente virulento. En la contraposición política, según Enchikova et al. (2024), la equidad se suele utilizar para referirse a cuestiones relacionadas con grupos sociales discriminados o desfavorecidos, donde últimamente no faltan la demagogia y los bulos para generar opinión en contra de determinadas actuaciones administrativas y principios que promueven la equidad, que se daban por asentados, lo que enturbia considerablemente o anula el contraste de ideas y la necesaria clarificación en la puesta en práctica de la igualdad y la equidad. La concepción de la equidad, también la educativa, está condicionada por la que se tenga de la justicia. Incluso en el mundo académico se ofrecen múltiples interpretaciones de lo que se considera equidad (Bolívar Botía, 2005, 2013; Martínez García, 2017; Levinson et al., 2022; Appels et al., 2023;). Para la ONU, “la justicia social busca un mundo en el que las sociedades se basen en los principios de igualdad y solidaridad, comprendan y valoren los derechos humanos, y reconozcan la dignidad de todo ser humano”. Y considera a la justicia social como “la piedra angular de la misión de las Naciones Unidas y está consagrada en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible”, con cinco principios clave para la justicia social: reconocer que cada persona tiene necesidades y circunstancias diferentes (equidad); garantizar que todos tengan acceso a los recursos y oportunidades que necesitan para triunfar (acceso); permitir que todas las personas desempeñen un papel en la vida política, económica y social de las comunidades (participación); proteger los derechos humanos de todas las personas (derechos); y valorar y respetar las diferencias entre las personas, como la raza, el sexo y la orientación sexual (diversidad).⁴

Se mantiene el debate, apreciable en el meme, sobre si la igualdad en educación debe producirse en los recursos que se proporcionan a cada estudiante o debe apreciarse en los resultados, como consecuencia de la aplicación de la

⁴ En: <https://news.un.org/es/story/2025/02/1536641>

equidad. Si entendemos proporcionar igualdad de recursos como igualdad de oportunidades, no todo el alumnado alcanzará similares resultados, puesto que unos harán mejor uso de ellos que otros, e incluso algunos necesitarán de recursos adicionales o específicos en función de sus necesidades y características personales y sociales. En el fondo, el debate entre igualdad y equidad se ve contaminado por la opiniones sobre qué, cómo y dónde deben de gastarse los fondos para educación, desde una concepción de la institución escolar, por una parte, como lugar con espacios segregadores donde se realiza un proceso educativo selectivo y clasificatorio tendente a reproducir determinados status y condiciones económicas y sociales; o por otra, donde se da respuesta integral y oportunidades a la totalidad del alumnado en sus necesidades educativas en espacios comunes, que les permitan en el futuro desarrollar una vida plena, con una plena inclusión con sus iguales y en la sociedad.

Para Jacob y Holsinger (2008), citados por UNESCO (2018, p. 17), igualdad es “el estado de ser igual en términos de cantidad, rango, estatus, valor o grado”, mientras que la equidad “considera las ramificaciones de justicia social de la educación, en relación con la ecuanimidad, justicia e imparcialidad de su distribución en todos los niveles o subsectores educativos.” Con la equidad, se produce una distribución justa o justificada porque implica un juicio normativo, principios y evidencias concretas, que pueden variar, incluso sustancialmente, entre personas u organizaciones sociales o políticas (UNESCO, 2018). La igualdad, según Pendall (2022), citado por McDonough et al. (2023) consiste en tratar a todas las personas por igual; en cambio, la equidad se refiere a los recursos basados en las necesidades porque cada persona tiene circunstancias diferentes. La equidad considera factores históricos y sociopolíticos que afectan a las oportunidades y experiencias, que permiten diseñar políticas y sistemas para satisfacer las necesidades únicas de los demás sin otorgarles una ventaja injusta.

2. La equidad educativa, entre los derechos humanos y el crecimiento económico

La equidad educativa, estrechamente relacionada con el principio de inclusión, se ha reivindicado desde los derechos humanos, como parte sustancial e ineludible del derecho a la educación. Supone además el desarrollo e institucionalización de

mecanismos que garanticen que toda la población pueda conseguir los logros educativos que necesite en cada momento de su vida y según sus circunstancias personales y sociales. También se ha fundamentado en una inversión necesaria para el crecimiento económico y la mejora de las condiciones laborales. En diferentes posicionamientos ante estas cuestiones, se encuentran los organismos internacionales más influyentes en las políticas educativas. Elfert e Ydesen (2023), consideran que la UNESCO, OCDE y Banco Mundial desempeñan, desde la mitad del siglo pasado y dentro de un “paradigma general de modernización”, destacados papeles instrumentales en la construcción de una estructura de gobernanza educativa global, sin obviar los intereses de otras organizaciones, tanto supranacionales como regionales, y otros actores no estatales emergentes. Conceptualizan a la UNESCO como “idealista” al promover la educación desde los derechos humanos y el “humanismo científico” desde un “paradigma idealista” versus un “paradigma de desarrollo económico” del Banco Mundial como “maestro de la coerción” o la OCDE como el organismo “maestro de la persuasión”, basados ambos en la teoría del capital humano, que sostiene que las inversiones en educación contribuyen a la mejora de la productividad y al crecimiento económico personal y de la sociedad. Consideran que ambos paradigmas se caracterizan por una fuerte creencia en la educación como vehículo de progreso (p.27).

Al respecto, para Hanushek (2019), alineado con la teoría del capital humano, el factor clave de los ingresos individuales y del crecimiento económico son las habilidades cognitivas del individuo, habilidades que se desarrollan no sólo en las escuelas, sino también en la familia y en los barrios. Desde las Naciones Unidas se reafirma que el acceso a una educación inclusiva, equitativa y de calidad, incluida la alfabetización digital, es fundamental para garantizar que las personas y sus sociedades puedan prosperar en un mundo en rápida transformación como el nuestro.⁵ La OCDE⁶ (2024; 2025) sigue conjugando, en su concepción de equidad, el derecho humano a los mayores logros educativos de toda la población en su diversidad con la justificación de la inversión en educación para lograr el desarrollo

⁵ En: <https://www.un.org/en/desa/crisis-global-learning-call-action-improve-education-access-quality-equity-and-inclusion>

⁶ Véase: <https://www.oecd.org/en/data/dashboards/education-equity.html>

económico. Mejorar la equidad en la educación es prioritario para todos los países de la OCDE, porque “invertir en equidad es rentable y la equidad en la educación va de la mano con la calidad y la eficiencia.”

Un sistema educativo de calidad debe conseguir, para ser eficiente, los mayores logros educativos de todo el alumnado, pero también, para ser justo, lograr la equidad dando respuesta a las necesidades de aprendizaje de todos y cada uno de ellos, incluida la atención con los recursos personales y materiales necesarios a los más desfavorecidos o a los que presenten mayores dificultades, para alcanzar aprendizajes mínimos en el logro de su autonomía vital. La Ley Orgánica de Educación (L.O.E) establece entre sus principios, en el artículo 1a bis), “la calidad de la educación para todo el alumnado, sin que exista discriminación alguna por razón de nacimiento, sexo, origen racial, étnico o geográfico, discapacidad, edad, enfermedad, religión o creencias, orientación sexual o identidad sexual o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.” Hay consenso en la literatura científica de que no hay calidad educativa en los procesos de enseñanza y aprendizaje sin atención a la diversidad desde la igualdad y la equidad. Según Frederickson (2010), Aristóteles ya afirmaba que la política es retórica y que la calidad de la retórica asociada a un punto de vista particular es determinante para el probable éxito de esa posición en el discurso político, por lo que “la diversidad es, siguiendo a Aristóteles, una retórica particularmente útil en la búsqueda de la equidad social.” (p.138). La equidad en la educación es un concepto tan complejo de determinar como la calidad educativa, que no se puede lograr sin la equidad en una sociedad democrática asentada en la justicia. Para Cook-Harvey et al. (2016), la equidad se puede definir como las políticas y prácticas que proporcionan a todo el alumnado acceso a una educación centrada en el aprendizaje significativo, una educación que enseñe las habilidades de aprendizaje más profundas que requiere la sociedad contemporánea, de forma que los capacite para aprender de forma independiente a lo largo de sus vidas. Para Mayorga Fernández et al. (2024), la equidad es “prácticas organizativas y curriculares que consideran las diferencias individuales y atienden a las desigualdades sociales, para que todo el alumnado, independientemente de su situación, condición o experiencias previas pueda acceder a una educación de calidad”.

3. El reto de lograr la equidad

En su puesta en práctica en diversos contextos, la igualdad y la equidad pueden tener múltiples significados y orientaciones (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2020; Levinson et al., 2022; Appels et al., 2023; Turienzo y Manso, 2023), que es donde reside la dificultad para entenderse en su uso y alcance, y sobre todo, poder definir y desarrollar políticas justas y efectivas para que toda la población participe de los logros que proporciona el sistema educativo. Según Stokan et al. (2023), para la valoración de la equidad social se han establecido cuatro dimensiones: equidad procesal (equidad en el procedimiento), acceso (equidad distributiva), calidad (equidad en los servicios) y resultados (equidad en la efectividad), que, si bien se consideran categorías independientes para medir la equidad social, están relacionadas porque unos procedimientos más justos conllevan un mejor acceso, calidad e incluso equidad en los resultados. La igualdad de oportunidades en el sistema educativo es un derecho reconocido en la legislación, que ha de constatarse en que se garantizan: una *igualdad de acceso y permanencia*, como mínimo en el periodo de escolarización obligatoria, con *igual asignación de recursos* para alumnado, escuelas y territorios; una *igualdad de trato* con los modelos educativos de calidad que se establezcan, que en todo caso permitan lograr una *auténtica inclusión y el progreso en los aprendizajes de todo el alumnado*, indistintamente de las dificultades y necesidades educativas que presenten; y una *igualdad de resultados* al garantizar unos aprendizajes mínimos con oportunidades reales de éxito para todo el alumnado en su diversidad, y de ser necesario, con la compensación a lo largo de la escolaridad de diferencias de partida o persistentes por características individuales o circunstancias sociales. Entre los principios del sistema educativo español del artículo 1 de la Ley Orgánica de Educación -LOE-, figura “la equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades, también entre mujeres y hombres”, para que consigan “superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad.”

El reto por la igualdad efectiva, por la equidad, después del hito que supuso la revolución francesa, con su reivindicación de la libertad, la igualdad y la fraternidad, que acabó con el antiguo régimen y dio paso a la edad contemporánea, sigue siendo el proyecto de humanidad más importante al que hay que seguir dando respuesta, también desde la inspección de educación dentro de la Administración educativa, porque una gran parte de la población tiene pocos recursos o incluso, para determinados grupos sociales, existen posibilidades limitadas para lograr unos objetivos educativos mínimos que les ayuden a resolver sus necesidades vitales y progreso personal en una sociedad justa. A pesar de ello, parte de esta población con más dificultades puede conseguirlos mínimamente con mecanismos continuos de formación, como evidencia de la igualdad de oportunidades efectiva, como contribución a la reducción de la pobreza y la cohesión social real. Como inspectoras e inspectores, que forman parte de una Administración pública, tenemos que ser muy reflexivos y saber situarnos en los entornos educativos en los que trabajamos. Para evaluar y supervisar con eficiencia las organizaciones escolares, hay que ser sensibles a las realidades sociales y conocer algunos datos determinantes, que configuran el contexto en el que se sitúan los centros y el sistema educativo, para dar una respuesta de calidad en estos tiempos a las demandas de igualdad y equidad.

4. Barreras que limitan la plena inclusión del alumnado

La integración e inclusión han sido conceptos estrechamente relacionados con igualdad y equidad, por expresar cómo se atiende al alumnado en los entornos educativos, y deben ser principios de atención preferente en el conjunto del sistema, también para la inspección educativa. Integración, según el Glosario de la UNESCO (2022, p. 9) implica que el alumnado con “necesidades educativas especiales” es ubicado “en entornos de educación general con algunas adaptaciones y recursos, pero con la condición de que se adapten a estructuras, actitudes y a un entorno inalterado preexistentes”, mientras que la inclusión es “un proceso que ayuda a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación y los logros de los alumnos.” Aunque se considere que se ha avanzado mucho en la consecución de la integración, para lograr la plena inclusión hay que eliminar todavía muchas barreras existentes (Ainscow, 2024) y dotar de los recursos necesarios para todas aquellas personas que requieren de una apropiada atención a sus necesidades personales y

sociales por parte del sistema educativo. Podemos hacer referencia a algunas significativas barreras actuales relacionadas con la vulnerabilidad social y la inclusión escolar del alumnado:

En el 14º Informe de 2024 de la Red Europea de Lucha contra la Pobreza y la Exclusión Social o EAPN (European Anti-Poverty Network), en España se constata que el 28,9 % de los niños, niñas y adolescentes es pobre; en términos absolutos, unos 2,3 millones. La carencia material y social, y la pobreza severa es del 10,8%. El 27,4 % de los jóvenes está en situación de pobreza y/o exclusión social: unos 2 millones de 16 a 29 años. La tasa de desempleo entre menores de 30 años excede con mucho a la de la población total, que en 2023 era de un 21,4% frente a un 12,2 %. Desde el desempleo, difícilmente se puede salir en muchos casos de la pobreza en contextos adversos. Como señalan Weuffen et al. (2023), con demasiada frecuencia se pasan por alto los factores sociopolíticos, culturales y económicos que influyen en el desempeño educativo, por lo que no es de extrañar que determinado alumnado responda incluso con hostilidad y rechazo a la educación, a la que no perciben como medio de mejora de sus situaciones personales y sociales.

Tabla 1. *Evolución de la escolarización de alumnado de necesidades educativas especiales*

Curso:	Aula específica en centro ordinario	centro específico	Total:
2017-2018	27.095	9.417	36.515
2018-2019	27.327	10.173	37.500
2019-2020	27.384	10.684	38.068
2020-2021	27.695	11.212	38.907
2021-2022	27.677	12.208	39.885
2022-2023	27.926	13.595	41.521
Variación porcentual	+3,1%	+44,4%	+15,4%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Ministerio de educación recogidos en ONU 2024)

Otra barrera significativa, sobre la realidad de la aplicación de los principios de igualdad y equidad en nuestro sistema educativo, es la evolución de la escolarización del alumnado de necesidades educativas especiales (tabla 1), según datos del Ministerio de Educación en el Informe de 22 de marzo de 2024 del Comité sobre los

Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas (ONU, 2024, p. 3 y 4)⁷.

Si tenemos en cuenta que el alumnado total escolarizado en estas aulas era en el curso 2013-14 de 33.752 (Alcaraz García y Arnaiz Sánchez, 2020), en la década 2013-23 se ha producido un aumento del 23%. Mientras estas cifras de escolarización segregada suben en porcentajes tan significativos, en cambio y por contraste, según el Instituto Nacional de Estadística (INE), el número de nacimientos en España descendió un 24,7% en la década de 2013 a 2023. Preocupa, entre otras muchas cuestiones, en el Informe del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU⁸ (2024) que en nuestro país “la escasez e insuficiencia del sistema de apoyo en los centros ordinarios, empuje a familias de personas con discapacidad a la escolarización de sus hijos e hijas con discapacidad en escuelas especiales”, y que además este sistema insuficiente “continúe siendo utilizado por autoridades de administraciones autonómicas, autoridades del ecosistema educativo, colectivos y asociaciones de padres para defender la perpetuación de la escuela especial segregadora” (p. 14). Para ello, es necesario asegurar que “las evaluaciones psicopedagógicas no concluyan ni conduzcan en caso alguno a la separación de una persona con discapacidad de la escuela ordinaria o a la proposición de que sea escolarizada en un centro o escuela especial o en una unidad específica en aulas ordinarias” (p. 18). Estamos ante preocupaciones que marcan la hoja de ruta de la inclusión educativa y son referentes en todo caso para la propia inspección educativa cuando nos encontramos en situaciones de conflicto derivadas de la atención educativa que requiere este alumnado, su escolarización, o necesidades y demandas de las familias. Además, y como afirman Valdés et al. (2022), en la radiografía de la investigación sobre educación inclusiva que realizan estos autores, familias y alumnado “aparecen como una voz periférica y por tanto excluida del conocimiento producido en torno a inclusión y educación. Es curioso el hecho de que la investigación educativa sobre inclusión sea paradójicamente, en determinados términos, excluyente.”

⁷ Véase: <http://www.convenciondiscapacidad.es/2024/04/25/la-onu-reitera-que-espana-vulnera-gravemente-el-derecho-a-la-educacion-inclusiva/>

⁸ Se puede seguir esta cuestión en: https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/TBSearch.aspx?TreatyID=4&CountryID=163

Desde la perspectiva de la oferta y organización escolar, el procedimiento de escolarización, en absoluto neutral, es otra barrera destacada que puede limitar el logro de la equidad y la igualdad. No todos los centros educativos tienen las mismas condiciones, ni atienden a una población homogénea, en determinados casos incluso con muchas dificultades provenientes de un entorno familiar y social desfavorecido. Políticas de cuasimercado educativo, basadas sobre todo en la elección de centro que realizan las familias, que en algunos sistemas se estimulan y condicionan a través de la publicación de clasificaciones de centros según los resultados obtenidos en pruebas externas, pueden condicionar la evolución y éxito de los diferentes centros educativos, porque se espera que desde su autonomía sean capaces de atender y resolver adecuadamente el servicio educativo. Según Rodríguez Martínez et al. (2022), en España cada vez hay “una mayor tendencia a potenciar la elección de centro, apoyada en la doble red de centros, haciendo competir a las escuelas públicas con las privadas y como consecuencia a las públicas entre ellas para conseguir captar estudiantes.” Los centros no pueden ser tratados como iguales y necesitan de los recursos adicionales necesarios para abordar adecuadamente la atención a la diversidad y las situaciones cada vez más complejas que atienden, incluso con una estrecha e imprescindible colaboración entre diferentes administraciones e instituciones. Hay que abordar una revisión continua de la planificación y desarrollo de la escolarización que no acabe configurando centros gueto como efecto, sino, por el contrario, hay que procurar la inclusión de una variada población en todos los centros educativos, además de dotarlos con los apoyos adicionales necesarios en el tratamiento de la diversidad y el logro de la inclusión, porque de lo contrario se produce el fracaso y el rechazo de estas medidas. Entre otros apoyos, se considera que hay que conseguir atraer al mejor profesorado a centros educativos que atienden a alumnado más desfavorecido. Rodríguez Martínez et al. (2022) nos describen los riesgos existentes:

Ya la escuela no es una promesa de futuro laboral o de diferenciación social, al menos para todos, y las clases medias y altas pugnan por mantener este objetivo para los suyos. Esta es la razón por la que buscan el “cierre social” y que sus hijos e hijas, sirviéndose de su capital cultural (información, relaciones...) y económico (posibilidades de residencia, desplazamientos, actividades suplementarias...), accedan a grupos homogéneos de élite y tengan

más posibilidades de éxito (Van Zanen, 2008). Con la elección de centro se recubre de derecho individual lo que es una selección social buscada por clases sociales altas y medias.

Otra barrera creciente es la continua privatización de la oferta educativa, como ocurre con la formación profesional (CCOO, 2023; MEFD, 2024) o la educación universitaria y, donde el pago por parte de las familias de las distintas enseñanzas puede acabar generando la reducción paulatina e incluso liquidación de opciones asequibles de oferta educativa sostenida con fondos públicos (Gortázar et al., 2024), con lo que las familias con menos recursos verán reducidas sus opciones de progresar a través del sistema educativo. Sin servicios públicos educativos suficientes y gratuitos, que contribuyan con logros educativos a reducir la vulnerabilidad de la población, se socavan gravemente los principios de igualdad y equidad (Casares Marcos y Vidal Prado, 2024).

5. La equidad como referente en una Administración pública democrática

Dwight Waldo, considerado como uno de los más eminentes teóricos de la Administración pública moderna, dentro de un enfoque filosófico, lógico y deductivo, asociado principalmente a la tensión entre los valores democráticos y el comportamiento burocrático (Frederickson et al., 2012, p. 168), consideraba que casi todos los triunfos y todas las tragedias de la civilización podrían atribuirse a la Administración pública (Nabatchi y Carboni, 2019). En 1968, convocó a jóvenes académicos y estudiantes de posgrado en el Centro de Conferencias Minnowbrook de la Universidad de Siracusa más destacados, en el estado de Nueva York, para analizar los estudios sobre la Administración pública que, centrados entonces en la objetividad y el comportamiento como organización, dentro de lo que se consideraba “estudio científico”, no eran relevantes, según sus críticas, para cuestiones públicas de interés para la ciudadanía, como la pobreza, el racismo y los derechos civiles o el fin de la guerra; ni tampoco para la organización y gestión de las instituciones públicas. Para Stokan et al. (2023), la comprensión moderna de la equidad social en la administración pública comenzó con la primera Conferencia Minnowbrook de 1968. Para Gooden y Portillo (2011), los asistentes a la conferencia Minnowbrook I son de los primeros en estos estudios en enfrentar directamente las desigualdades sociales, al afirmar que la

Administración pública debe enfatizar el valor de la equidad social en la gestión y distribución de los servicios públicos. Según Frederickson et al. (2012, p. 132), de la Conferencia Minnowbrook y muchas reuniones posteriores surgió un conjunto de conceptos que son ideas centrales en los estudios de la Administración pública posmoderna: El funcionariado y los órganos públicos no son ni pueden ser neutrales ni objetivos; la tecnología suele deshumanizar; la jerarquía burocrática suele ser una estrategia organizativa ineficaz; las burocracias tienden al cambio de objetivos y a la supervivencia; la cooperación, el consenso y la administración democrática tienen más probabilidades de generar eficacia organizativa que el simple ejercicio de la autoridad administrativa; los conceptos modernos de Administración pública deben construirse sobre una lógica posconductista y pospositivista: más democrática, más adaptable, más receptiva a las circunstancias sociales, económicas y políticas cambiantes. Como afirman Frederickson et al. (2012), se articula un nuevo paradigma de Administración pública que parte de la lógica de la construcción social de la realidad.

La reunión de Minnowbrook I, encuentro que se celebra cada 20 años, supuso introducir la “equidad social” en el funcionamiento de la Administración pública. Según Frederickson (2010, p. 133), la expresión «equidad social» se adoptó para sintetizar y resumir las complejas cuestiones y fuerzas asociadas a la igualdad y la desigualdad. La Administración pública hasta entonces estaba fundamentada en tres principios, en las llamadas “tres Es”:

- *Economía*, que se define con “la gestión de recursos escasos y, en particular, con el gasto de la menor cantidad de recursos posible para un nivel acordado de servicio público.” (Frederickson, 2010). Y responde a la pregunta: “¿cuánto es lo mínimo que podemos gastar en estas circunstancias?”.
- *Eficiencia*, que persigue el lograr el máximo con el mínimo de recursos. “Maximizar el valor total para los miembros de la sociedad obtenido del uso de recursos escasos”, es como la definen Weimer y Vining en 2009, citados por Norman-Major (2011). La eficiencia plantea esta pregunta: “en las circunstancias actuales, ¿se están organizando y prestando los servicios públicos lo mejor posible?” (Frederickson, 2010).

- *Eficacia* es “tener éxito en la producción de un resultado deseado o en el logro de objetivos establecidos” (Norman-Major, 2011). Viene adquiriendo mayor relevancia con las crecientes demandas de rendición de cuentas.

Una Administración educativa moderna y actual, no se puede concebir sin que respete y se oriente a lograr la *Equidad*, la llamada cuarta E, que hace posible que se convierta en sensible y próxima a la realidad y a las demandas sociales. Lograr la equidad significa tratar a todos por igual en algunos casos; en otros, significa tratar a las personas de forma diferente. La aplicación de la justicia se fundamenta en el contexto y sus necesidades, de manera que determinar qué es justo depende de la comprensión de una compleja serie de factores históricos, políticos y sociales. Para Frederickson (2010), la equidad social plantea y da respuesta a las preguntas: ¿para quién está bien gestionada? ¿para quién es eficiente? ¿para quién es económica? ¿para quién se prestan los servicios públicos de manera más o menos justa? La Equidad social ya se considera el cuarto pilar de la Administración Pública (junto con la Economía, la Eficiencia, y la Eficacia), y está consagrada como principio ético, según el Código Ético de la Sociedad Americana de Administración Pública. Como afirma Frederickson (2010), el compromiso va más allá de neutralidad, y la equidad fundamenta una sociedad justa y democrática.

La inspección educativa también considera la equidad como un principio ético. Como muestra, el Código deontológico de ADIDE-Andalucía, que aprobó en su VI Congreso celebrado en Málaga en 2010, establece en su artículo 5º: “En el ejercicio de su profesión los Inspectores e Inspectoras de Educación no realizarán ningún tipo de discriminación de personas en consonancia con la Constitución Española y en el respeto de los derechos humanos”; y en su artículo 35º “Velarán para que todo el alumnado sea tratado con igualdad, informando sobre cualquier práctica educativa discriminatoria por motivo de sexo, raza, religión, origen social, condiciones económicas u opiniones políticas.” Estos principios éticos de la actuación inspectora, vienen a coincidir con los establecidos en el artículo 53 del 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: “3. Su conducta se basará en el respeto de los derechos fundamentales y libertades públicas,” por lo que no se podrá realizar

“actuación que pueda producir discriminación alguna por razón de nacimiento, origen racial o étnico, género, sexo, orientación e identidad sexual, expresión de género, características sexuales, religión o convicciones, opinión, discapacidad, edad o cualquier otra condición o circunstancia personal o social”, y que además: “8. Actuarán de acuerdo con los principios de eficacia, economía y eficiencia, y vigilarán la consecución del interés general y el cumplimiento de los objetivos de la organización.” En diferente normativa de función pública, también se contempla la diversidad en el acceso, porque esta representación de la diversidad social dentro de los empleados públicos permite la incorporación de diversas sensibilidades (McCandless y Gooden, 2024; Coppola, 2023), también a la inspección educativa (Lozano García, 2023), que ayuda a la aplicación, siempre compleja, de la equidad a personas y grupos sociales diversos. En definitiva, la equidad va asociada a la democracia, porque como afirman McCandless y Gooden (2024), dentro de la Administración pública, de la que forma parte la inspección educativa, la equidad social fomenta el reconocimiento de la importancia de los funcionarios públicos y las organizaciones del sector público en el cumplimiento de los principios democráticos de igualdad, equidad y justicia.

6. La Inspección dentro de la Administración educativa

La Administración educativa aunque en lo formal contemple las 4Es: economía, eficiencia, eficacia y equidad puede centrar su mayor interés en administrar recursos, en la gestión de las entradas al sistema educativo, en los llamados insumos o inputs, por lo que acaba dando prioridad a la economía y a la eficiencia. En este caso, la eficacia, expresada en resultados, se orienta a que se proporcionen adecuadamente los inputs: que todo el alumnado esté escolarizado, que todos cuenten con profesorado para impartir clase, libros de texto, horarios, edificios e instalaciones adecuadas,... Sin embargo, los resultados escolares, hasta que no sean objeto de interés de los medios de comunicación, como suele ocurrir cuando se publican los de las pruebas PISA de la OCDE o similares, no van a tener una atención preferente, y mucho menos sostenido. Como mucho, temporalmente y hasta que el interés mediático desaparezca. Y como evidencia de ello, habría que revisar todas las decisiones que se han propuesto, por ejemplo, después de la publicación de resultados de las pruebas PISA, y que no se han cumplido en nuestro país por parte de diferentes administraciones educativas. Se atiende sobre todo a una equidad

vinculada a los insumos o inputs, incluida la dotación de recursos específicos para la atención a alumnado en su diversidad, con demasiada frecuencia insuficientes. Sin embargo, no se evalúan ni se presta atención consistentemente a la mejora de los resultados escolares del alumnado atendido desde su diversidad. Evidentemente, el papel de la inspección desde este enfoque administrativo coincide con la funcionalidad tradicional de la inspección educativa en nuestro país. Está orientada fundamentalmente a la gestión y control en la dotación y utilización de recursos materiales y personales, antes que, o quedando en segundo plano o relegada a la irrelevancia, la evaluación y supervisión integral de los centros con respeto a su autonomía, y de los aprendizajes del alumnado con la presencia y visita en las aulas, orientación principal de otras inspecciones educativas europeas. En la Administración educativa española el interés creciente por la rendición de cuentas, por influencia de organismos internacionales, se está desarrollando sobre todo en este siglo y se ha concretado casi exclusivamente en la realización de pruebas externas internacionales y nacionales (PISA, PIRLS, TIMSS... y evaluaciones de diagnóstico). En cambio, en determinados sistemas educativos europeos, la rendición de cuentas se concreta además en los informes de la inspección educativa, que incluso son publicados en páginas webs, para conocimiento de la ciudadanía en general. Situada en la rendición de cuentas, en los resultados, se configura claramente una inspección con objetivos propios, independiente y diferenciada de las contingencias de las prioridades de gestión de la Administración educativa, para centrarse en la realización de informes de supervisión y evaluación de los centros, en torno a factores clave que contribuyan a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje y los logros del alumnado.

La inspección educativa en España tiene que plantearse su propio Minnowbrook para preguntarse qué papel desempeña dentro de la Administración pública y el necesario replanteamiento de lo que hasta ahora viene haciendo. Si nos situamos en un papel semejante a gran parte de las inspecciones europeas, la inspección educativa forma parte de la rendición de cuentas junto con las pruebas externas, y contribuye a la responsabilidad de lo que se hace en los centros educativos dando una razón satisfactoria de lo que ocurre en ellos. La inspección, para que sea útil para el sistema educativo, considerando las cuatro Es, no puede dedicar su tiempo al “apoyo” a diferentes unidades administrativas interesadas en la adecuada

distribución y control de los recursos, insumos o inputs del sistema educativo. Muchos de los informes y actuaciones de la inspección parten de algún órgano de la Administración educativa que considera que en determinado procedimiento administrativo es necesario que intervenga la inspección educativa, generalmente con voluntad de que se garantice que se realiza adecuadamente. Es una visión extendida de instrumentalización administrativa, que incluso pudiera llegar a la politización. El Plan de Inspección puede acabar siendo un conjunto de actuaciones contingentes y sujetas a necesidades administrativas de control de la gestión, por lo general poco o nada relacionadas entre sí, para el cumplimiento de la literalidad de la norma o de determinadas políticas. Con esta manera de entender la inspección, se mantiene inalterable la referencialidad individual, sin profundizar organizativamente en la especialización (Rodríguez Bravo, 2019; Toledano Peláez, 2024) y el trabajo en equipo, con un lote de centros adjudicado durante un periodo determinado a cada inspector, que se percibe, cada vez más con el paso del tiempo, como un anacronismo ante la creciente complejidad del sistema educativo, su diversidad de etapas y estudios, con una oferta educativa cada vez más amplia y en aumento durante las últimas décadas, siendo la percepción por parte del profesorado de que el inspector referente se centra en una actividad “burocrática” (Mayorga Fernández et al., 2024) consistente en mirar “papeles” (proyectos educativos, programaciones, planes y programas educativos,..), para recoger información. En su versión más actual, para grabarla además en sistemas informáticos de las respectivas Consejerías o Departamentos de Educación, sin interés ni relevancia para los centros y la mejora. Según Monarca y Fernández González (2016, p. 229) “a la inspección educativa se la percibe como totalmente alejada o ausente de las aulas” y no se entiende como el control y la supervisión pueden realizarse “solo a partir de la vigilancia normativa a través de la lectura y revisión de documentos del centro.” Como señala Ehren et al. (2020), las inspecciones escolares miden niveles de estándares en los sistemas orientados al cumplimiento, donde las relaciones son verticales en una jerarquía de mando y control de las regulaciones normativas sobre el currículo escolar, la evaluación o los niveles objetivos de resultados del alumnado. En cambio, en la rendición de cuentas profesional y basada en el rendimiento escolar, de la que también forma parte la autoevaluación, las relaciones también son horizontales y se dirigen a cómo las escuelas y los docentes llevan a cabo su profesión, y cómo las escuelas y

los docentes proporcionan a las múltiples partes interesadas información sobre sus procesos educativos, toma de decisiones, implementación y resultados.

La inspección educativa, para un pleno ejercicio y desarrollo de sus funciones y atribuciones, ha de centrarse en qué resultados y logros escolares está alcanzando el alumnado en las aulas, con la dotación de recursos y la organización que se ha establecido en los centros, y especialmente en la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje del alumnado. Y, sobre todo, cómo mejorarlos, como manera de contribuir al logro de la calidad y equidad de cada centro y del sistema educativo en su conjunto. Una de las conclusiones del taller celebrado en Luxemburgo en 2018, organizado por la Conferencia Internacional Permanente de Inspecciones Educativas -SICI- reconocida asociación europea, a la que actualmente pertenecen las inspecciones del Ministerio de Educación, País Vasco, Cataluña y Valencia, fue que la inspección educativa se considera ahora generalmente necesaria, lo que no significa que sea mucho más popular, ni que se considere un factor central en todos los países. Como concluía en sus reflexiones SICI (2019), a la pregunta ¿Qué hace la Inspección Educativa? hay que proporcionar una respuesta dinámica y adaptada a las necesidades de cada momento, porque en un contexto de evaluación externa de los sistemas educativos, por muchos actores nacionales e internacionales, las inspecciones están reconsiderando y redefiniendo su papel en un mundo que cambia rápidamente, donde el equilibrio adecuado entre autonomía y rendición de cuentas de las partes interesadas es dinámico y se cuestiona constantemente.

Sobre todo por la influencia de organismos internacionales, la evolución de los modelos de gobernanza y la extensión de pruebas externas internacionales o nacionales, entre otras razones, este auge paulatino de la rendición de cuentas se confirma en las diferentes leyes orgánicas de educación aprobadas en este siglo en relación con la relevante funcionalidad que adquiere la autonomía de los centros educativos, ya asentada en las leyes orgánicas de las décadas anteriores (Cuadrado Muñoz, 2024). Así, en la última redacción que ha dado la LOMLOE (2020) al artículo 15, de la LOE (2006), en su apartado a), y que viene a ser un compendio de las funciones principales de la inspección educativa establecidas en este artículo, que establecía: “Supervisar, evaluar y controlar, desde el punto de vista pedagógico y

organizativo, el funcionamiento de los centros educativos, así como los proyectos y programas que desarrollen”, se añade “con respeto al marco de autonomía que esta Ley ampara.”

7. La inspección educativa, como garante de la igualdad y la equidad

La igualdad y equidad son principios que garantizan la calidad de un sistema educativo, que rigen y comprometen éticamente cualquier tipo de acción o actuación de la inspección educativa en una sociedad democrática. La importancia de la equidad para la Administración y la inspección educativa se fundamenta en los principales valores contemplados en la Constitución, la propia Ley Orgánica de Educación, y su desarrollo normativo en las distintas comunidades autónomas, en consonancia con lo establecido por tratados y organismos internacionales de los que es miembro nuestro país. Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) son actualmente el documento más influyente a nivel internacional y constituyen “un llamamiento universal a la acción para poner fin a la pobreza, proteger el planeta y mejorar las vidas y las perspectivas de las personas en todo el mundo.”⁹ y que en educación se concreta el ODS 4: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.”¹⁰, propósito coincidente con nuestro desarrollo normativo actual. Sin embargo, y a pesar de que entre las funciones de la inspección educativa también figure “Velar por el cumplimiento y aplicación de los principios y valores recogidos en esta Ley, incluidos los destinados a fomentar la igualdad real entre hombres y mujeres”, cabría preguntarse si los planes y actuaciones de la inspección educativa contemplan la equidad en su configuración y, por lo que siguiendo a Frederickson, es hora de que los responsables del Administración educativa y de la propia inspección educativa se planteen la llamada segunda pregunta. Siendo la primera pregunta si un plan público existente o propuesto es eficaz o bueno, la segunda pregunta resulta más importante: ¿para quién es eficaz o bueno el plan? (2005, p. 36). ¿Tenemos planes de inspección orientados al logro de la equidad o realizamos una mezcolanza de actuaciones inconexas y trabajadas muy parcialmente en diferentes tipologías de centros que poco o nada contribuyen a

⁹ En: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/development-agenda/>

¹⁰ Véase: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>

conseguirla? La dedicación a estas variadas tareas no permite desarrollar apropiadamente nuestras funciones y atribuciones. Supervisar la equidad es un proceso complejo que requiere intervenciones sistemáticas y bien articuladas a partir de un modelo de inspección contrastado, como es el modelo de evaluación completa o integral de centros, que se desarrolla en diferentes países europeos y en otras partes del mundo, necesario como referente, ante la falta de discurso de la propia inspección educativa en nuestro país, para construir un modelo de inspección identificable por el sistema educativo y la sociedad en su conjunto desde la rendición de cuentas y respetando la autonomía de los centros. Significa que se sepa claramente qué es lo que hace la inspección para la mejora de la equidad y calidad del sistema educativo, y que solo es posible a través de la evaluación de factores clave de la organización y funcionamiento del centro, especialmente en todo lo relacionado con la actividad educativa y de aprendizaje en las aulas, que es donde la inspección, desde un trabajo continuo, puede añadir valor a los procesos de mejora de la calidad y la equidad, respetando la autonomía.

Es imprescindible la europeización de la inspección educativa, y el modelo de evaluación completa de centros, aunque presenta diferentes variaciones y evoluciones según los países. Consiste en lo fundamental en una intervención de un equipo de inspección en un centro, donde antes se documenta la actuación que se va a desarrollar con datos diversos (resultados de pruebas externas, autoevaluaciones, de evaluación del alumnado en el propio centro, alumnado con necesidad específica de apoyo educativo y atención que recibe,..), posteriormente se visita el centro y las aulas, se devuelve y contrasta la información recopilada en las visitas con el profesorado y miembros de la comunidad educativa, incluidas familias y alumnado, y, como aspecto más destacado, se elabora un informe con propuestas de mejora y/o requerimientos, construido a partir del consenso entre las distintas observaciones realizadas por el equipo de inspectores contrastadas con la comunidad educativa, que se concretará en un plan de mejora. Después, se realiza su supervisión y seguimiento. Es un modelo de actuaciones cíclicas que profesionaliza a la inspección, en sus distintas variantes y evoluciones, y es identificable por la sociedad y respetado por las administraciones educativas, puesto que hay múltiples publicaciones y estudios sobre él, es visible en diferentes páginas web de los servicios de inspección o

gubernamentales, y permite que la ciudadanía sepa con claridad a qué se dedica la inspección educativa desde la rendición de cuentas (Van Bruggen, 2010; Ehren, 2016; European Commission/ Staring y Maxwell, 2018). Hay inspecciones que además de publicar en internet los informes de cada centro, realizan dictámenes temporales y temáticos del trabajo realizado. Para ello, la evaluación cualitativa es imprescindible en los procesos de valoración ante la cuantitativa. Forman parte de la llamada función de enlace (*liaison*) entre los responsables de la Administración Educativa, donde se establecen las normas y disposiciones, y los centros educativos, donde se configura y se imparte la educación (De Grauwe, 2007; Ehren, 2016). Los dictámenes o informes anuales o temáticos, donde se realiza un balance crítico de lo realizado, publicados por muchas Inspecciones de Educación, son un claro ejemplo de transparencia y rendición de cuentas de la propia inspección educativa desde sus órganos centrales hacia la sociedad en general. Estos informes, como señala Ehren (2016), ofrecen un resumen de las evaluaciones agregadas de las inspecciones escolares, a veces sobre temas específicos relevantes para las políticas, y permiten a los gobiernos supervisar el rendimiento del sistema educativo y ajustar sus políticas para mejorarlo. Según Brown et al. (2016), si bien la inspección puede considerarse una herramienta para lograr el cumplimiento, garantizar la rendición de cuentas y asegurar la calidad y equidad, también se percibe con una funcionalidad clara para el desarrollo, la mejora y en la preparación de los centros educativos para analizar el rendimiento e impulsar el cambio.

8. La inspección educativa como factor de mejora de la equidad y la calidad

La inspección educativa desarrolla sobre todo una funcionalidad pedagógica de mejora de la equidad y la calidad, como cuerpo docente que es, centrándose en la evaluación y la supervisión, siendo indispensable el trabajo en equipo durante la intervención en el centro, para *objetivar*, desde diferentes puntos de vista profesionales, más allá de la referencialidad individualista, la información de por qué ocurre lo que ocurre y permita valorar la realidad compleja de un centro educativo, con la visita a las aulas, lugar preferente e ineludible donde se desarrolla la inspección, y en todo caso con la participación y consideración de las opiniones del alumnado y las familias como usuarios del servicio educativo. Evidentemente con un modelo de inspección completa o integral de centros, asimilable al de otros muchos países

Europeos y del mundo, a través de la evidencia recopilada en las inspecciones escolares y de sus inspecciones temáticas o dictámenes sobre temas específicos, entre ellos diferentes aspectos relacionados con la equidad, los responsables de las inspecciones educativas pueden y deben promover una visión más amplia y equilibrada del desarrollo del alumnado. Deben centrarse y dar importancia a diferentes temáticas o áreas de competencia, más allá de las que surjan de la recopilación y el análisis de estadísticas de resultados de pruebas externas, generalmente reducidas a competencias en áreas instrumentales básicas (European Commission/ Staring y Maxwell, 2018). El diseño y contenido de las actuaciones de inspección no es neutro y su posible impacto y efectos es muy relevante porque “la forma en que se diseñan y se llevan a cabo los procesos puede apoyar el desarrollo de la cultura de mejora de la calidad y la confianza”, o por el contrario “si el diseño y la aplicación son incompatibles, pueden socavarla gravemente.” (European Commission/ Staring y Maxwell, 2018, p. 17 y 18).

Para evaluar la inclusión y la equidad en el aula por parte de la inspección educativa, se podría considerar como punto de partida, entre otras, la propuesta de Finkelstein et al. (2019), que realizan una revisión de la investigación y procedimientos para observar al profesorado inclusivo, agrupando diferentes aspectos en apartados: la colaboración y trabajo en equipo del profesorado; la evaluación y determinación del progreso del alumnado a partir de programas individualizados; la metodología basada en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y prácticas de apoyo pedagógico individualizado; la organización del aula y sus recursos para facilitar los aprendizajes; el apoyo social, emocional y conductual que recibe el alumnado en todo momento; y el liderazgo compartido en su atención. Para la supervisión de estos aspectos, y desde un enfoque etnográfico y cualitativo centrado en una muestra de alumnado concreto, hay que observarlos en el aula en sus aprendizajes y diferentes situaciones durante su horario escolar, para determinar si están recibiendo una atención inclusiva y equitativa. Además, para la redacción del informe de inspección para el centro donde se encuentra escolarizado este alumnado, desde el modelo de inspección completa o integral, habría que considerar como la equidad de la atención educativa recibida por el alumnado pudiera estar afectada por políticas y estructuras educativas, como las contempladas, entre otros documentos, en el informe de la Comisión Europea, sobre la *Equidad en la educación escolar de Europa* (2020): La estratificación, que hace

referencia a las políticas de organización, selección y admisión en centros educativos, seguimiento de la escolaridad y posibles dificultades, como absentismo o repeticiones de curso, y agrupaciones de alumnado en aulas o programas escolares en función de su capacidad, interés u otras características y necesidades; la estandarización, para valorar hasta qué punto la educación cumple con estándares de calidad similares dentro del sistema educativo, para la prestación de la atención educativa, con la financiación y recursos recibidos, desde el ejercicio de la autonomía de los centros educativos y la correspondiente rendición de cuentas; y, por último, las medidas de apoyo para el alumnado y centros, que teniendo como objetivo promover la equidad y eliminar las desventajas, van referidas a si son suficientes y se han organizado de manera adecuada los recursos personales y materiales para que se produzcan oportunidades efectivas de aprendizaje para todo el alumnado, incluido el alumnado desfavorecido y con dificultades de aprendizaje por diversas circunstancias personales y sociales.

Por último, es necesario mantener la reflexión, el debate y la adopción de medidas y actuaciones por parte de la inspección educativa en torno a las cuestiones aquí planteadas para un adecuado desarrollo profesional, y al que sin duda contribuirá esta Asociación en su XVII Congreso de ADIDE-Federación, porque como decía Lucio Anneo Séneca, nacido aquí, en *Corduba*, hace ya más de 20 siglos:

Multa non quia difficilia sunt non audemus, sed quia non audemus difficilia sunt [epistulae morales 104, 26.]. (No nos atrevemos a muchas cosas no porque sean difíciles, sino que son difíciles porque no nos atrevemos).

Agradecimientos

El presente artículo refleja la ponencia marco que abrió el miércoles 13 de noviembre de 2024 el XVII Congreso Estatal de ADIDE-Federación, celebrado los días, 13, 14 y 15 de noviembre de 2024 en el Rectorado de la Universidad de Córdoba, bajo el lema “Equidad, Igualdad e Inspección Educativa”. Agradezco a la Junta Directiva de ADIDE-Federación la invitación a aportar la ponencia en el Congreso, para contribuir a la reflexión y al debate para la mejora de la inspección educativa.

Financiación:

Sin financiación expresa.

Conflicto de Intereses:

El autor es Director Adjunto de la revista Avances en Supervisión Educativa, en la que se publica el presente artículo.

Referencias Bibliográficas:

Adide-Andalucía (2010). *Código deontológico de la asociación de inspectores e inspectoras de educación de Andalucía*. VI Congreso de ADIDE-Andalucía. Málaga, 4 y 5 de marzo de 2010

Ainscow, M. (2024). *Every learner matters and matters equally: Making education inclusive*. Paper commissioned by UNESCO for the celebration of the 30th Anniversary of the Salamanca Statement. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388991>.

Appels, L., De Maeyer, S., Faddar, J., & Van Petegem, P. (2023). Unpacking equity. Educational equity in secondary analyses of international large-scale assessments: A systematic review. *Educational Research Review*, 38, [100494]. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100494>

Alcaraz García, S., y Arnaiz Sánchez, P. (2020). La escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en España: un estudio longitudinal. *Revista colombiana de educación*, (78), 299-320. DOI: <https://doi.org/10.17227/rce.num78-10357>

Bolívar Botía, A. (2005). Equidad educativa y teorías de la justicia. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(2), 42-69. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55103205.pdf>

Bolívar, A. (2012). Justicia social y equidad escolar. una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*. Vol. 1(1), 9-45. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/9162>

- Brown, M., McNamara, G., O'Hara, J. and O'Brien, S. (2016). Exploring the changing face of School Inspections. *Eurasian Journal of Educational Research*, 66, 1-26
DOI: <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2016.66.1>
- Casares Marcos, A. y Vidal Prado, C. (2024) Equidad e igualdad de oportunidades educativas: gratuidad, inclusión, no discriminación y escolarización equilibrada en la regulación de los conciertos educativos. Save the children. Disponible en: https://www.savethechildren.es/sites/default/files/2024-09/Informe_juridico_externo_escuela_concertada.pdf
- CCOO Enseñanza (2023). ¿Es suficiente la financiación de la Formación Profesional? Federación de Enseñanza de CCOO. Disponible en <https://fe.ccoo.es/f03c674a806ecc489c67652a859c32a8000063.pdf>
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2020) *Equidad en la educación escolar de Europa: Estructuras, políticas y rendimiento del alumnado*. Informe de Eurydice. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. Disponible en: <https://data.europa.eu/doi/10.2797/232>
- Cook-Harvey, C.M., Darling-Hammond, L., Lam, L., Mercer, C., & Roc, M. (2016). *Equity and ESSA: Leveraging Educational Opportunity Through the Every Student Succeeds Act*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute. Disponible en: <https://learningpolicyinstitute.org/product/equity-essa-report>
- Coppola, S. (2023). *Literacy for All: A Framework for Anti-Oppressive Teaching*. Routledge.
- Cuadrado Muñoz, F. J. (2024). Un modelo de inspección educativa para la mejora de la calidad y la equidad, entre la gobernanza y la autonomía de los centros educativos. *Avances En Supervisión Educativa*, (41). DOI: <https://doi.org/10.23824/ase.v0i41.864>
- Dawkins, R. (1993). *El gen egoísta. Las bases biológicas de nuestra conducta*. Barcelona, Salvat.
- De Grauwe, A. (2007). Transforming School Supervision into a Tool for Quality Improvement. *International Review of Education*, 53(5-6), 709–714. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11159-007-9057-9>

- EAPN España (2024). *14º Informe 2024. El Estado de la Pobreza. Seguimiento de los indicadores de la Agenda UE 2030*. European Anti-Poverty Network -EAPN- o Red Europea de Lucha contra la Pobreza y la Exclusión Social en el Estado Español. Disponible en <https://www.eapn.es/publicaciones/556/estado-de-la-pobreza-en-espana-2024-avance-de-resultados>
- Ehren, M. C. M. (Ed.) (2016). *Methods and modalities of effective school inspections*. Springer International Publishing.
- Ehren, M., Paterson, A., & Baxter, J. (2020). Accountability and trust: Two sides of the same coin? *Journal of Educational Change*, 21(1), 183-213. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10833-019-09352-4>
- Elfert, M., e Ydesen, C. (2023). UNESCO, the OECD and the World Bank: A Global Governance Perspective. En Elfert, M., e Ydesen, C. (2023). *Global Governance of Education: The Historical and Contemporary Entanglements of UNESCO, the OECD and the World Bank*. Springer International Publishing, pp. 23-50. Disponible en https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-031-40411-5_2
- Enchikova, E., Neves, T., Toledo, C., y Nata, G. (2024). Change in socioeconomic educational equity after 20 years of PISA: A systematic literature review. *International Journal of Educational Research Open*, 7, 100359. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2024.100359>
- European Commission/Staring, F. & Maxwell, B. (2018). *Better learning for Europe's young people. Developing coherent quality assurance strategies for school education: Report from an expert assignment*. Publications Office. DOI: <https://data.europa.eu/doi/10.2766/86303>
- Finkelstein, S., Sharma, U., y Furlonger, B. (2021). The inclusive practices of classroom teachers: A scoping review and thematic analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 25(6), pp. 735-762. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1572232>
- Frederickson, H. G. (2005). The state of social equity in American public administration. *National Civic Review*, 94(4), 31–38. DOI: <https://doi.org/10.1002/ncr.117>

- Frederickson, H. G. (2010). *Social Equity and Public Administration: Origins, Developments, and Applications*. ME Sharpe, Routledge.
- Frederickson, H. G., Smith, K. B., Larimer, C., & Licari, M. J. (2012). *The public administration theory primer*. Westview Press.
- Fröhle, Craig. (2016, 14 de abril). The Evolution of an Accidental Meme. How one little graphic became shared and adapted by millions. Medium. Disponible en <https://medium.com/@CRA1G/the-evolution-of-an-accidental-meme-ddc4e139e0e4>
- Gooden, S., y Portillo, S. (2011). Advancing social equity in the Minnowbrook tradition. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 21(suppl_1), 161-176. DOI: <https://doi.org/10.1093/jopart/muq067>
- Gortázar, L., Martínez, Á., y Bonal, X. (2024). El coste de acceso a la escuela concertada en España: las cuotas que pagan las familias y sus causas. EsadeEcPol. En <https://www.esade.edu/ecpol/es/publicaciones/cuotas-escuela-concertada/>
- Hanushek, E. A. (2019). Education and the growth: Equity trade-off. En Hulten Ch. R. y Ramei, V.A. *Education, skills and technical change: Implications for future US GDP growth*, University of Chicago Press, Serie Studies in Income and Wealth.
- Kwok, M., Su-Keene, E., y Rios, A. (2025). Preservice Teachers' Conceptualizations of Equity and Equality: Tensions Between Technical and Humanizing Approaches. *Journal of Teacher Education*, 76 (2), 121-135. DOI: <https://doi.org/10.1177/00224871251314883>
- Levinson, M., Geron, T., y Brighthouse, H. (2022). Conceptions of educational equity. *AERA Open*, 8, DOI: <https://doi.org/10.1177/23328584221121344>.
- Lozano García, A. (2023). Género e inspección de educación. Estudio sobre el caso de Aragón. *Avances En Supervisión Educativa*, (39). DOI: <https://doi.org/10.23824/ase.v0i39.790>
- Mayorga Fernández, M. J., García-Vila, E., Gallardo-Gil, M. y Sepúlveda-Ruiz, M. P. (2024). Condiciones laborales docentes para la calidad y la equidad educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 22(4), 67-86. DOI: <https://doi.org/10.15366/reice2024.22.4.004>

- Manes-Bonnisseau, Chantal (2018). The Impact of Inspection Conclusions of SICI's reflections in 2018. SICI. Disponible en <https://goo.su/c2VcC>
- Martínez García, José Saturnino (2017). *La equidad y la educación*. Los libros de la Catarata.
- McCandless, S. A., & Gooden, S. T. (Eds.). (2024). *Teaching Social Equity in Public Administration: A Cross-curricular Guide for Faculty and Programs*. Taylor & Francis.
- McDonough, K., Nieto, S., Hill-Jackson, V., & Craig, C. (2023). "Placing Equity Front and Center" for Teacher Education in a Time of Crisis. *Journal of Teacher Education*, 74(4), 293-298. <https://doi.org/10.1177/00224871231189792>
- MEFD (2024) Estadísticas de Formación Profesional del Sistema Educativo - Edición 2024. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deporte. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/fp.html>
- Monarca, H., y Fernández-González, N. (2016). El papel de la inspección educativa en los procesos de cambio. *Cadernos de Pesquisa*, 46(159), 212-233. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053143374>
- Nabatchi, T., & Carboni, J. L. (2019). *Assessing the past and future of public administration*. IBM Center for The Business of Government. Disponible en <https://www.businessofgovernment.org/report/assessing-past-and-future-public-administration-reflections-minnowbrook-50-conference>
- Norman-Major, K. (2011). Balancing the Four Es; or Can We Achieve Equity for Social Equity in Public Administration? *Journal of Public Affairs Education*, 17(2), 233–252. DOI: <https://doi.org/10.1080/15236803.2011.12001640>
- OECD (2024). *Education at a Glance 2024: OECD Indicators*. OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/c00cad36-en>.
- OCDE (2025). GPS educativo. El mundo de la educación a tu alcance. Equidad. Recuperado el 29 de enero de 2025 de <https://gpseducation.oecd.org/revieweducationpolicies/#!node=41746&filter=all>

- ONU (2024). *Informe del Comité sobre los derechos de las personas con discapacidad. Seguimiento a la Investigación sobre España realizada por el Comité en virtud del artículo 6 del Protocolo Facultativo de la Convención. Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad -CDPD- de la ONU.* Disponible en https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRPD%2FC%2FESP%2FFUIR%2F1&Lang=en
- Rawls, J. (2006). *Teoría de la Justicia*. Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez Bravo, M. (2019): La especialización de la inspección educativa: un paso hacia la modernización. *Avances en supervisión educativa*, 32. DOI: <https://doi.org/10.23824/ase.v0i32.659>
- Rodríguez Martínez, C., Guzmán Calle, E., y Martín Alonso, D. (2022). Políticas educativas de privatización en España y su impacto en la equidad. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30 (115). DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6199>
- SICI (2019). *Innovative Inspection Practices: Conclusions from SICI's 2019 Reflections*. The Standing International Conference of Inspectorates -SICI.
- Stokan, E., Hatch, M. E., & Overton, M. (2023). Fifty years as the fourth pillar of public administration: A polycentric extension of the social equity framework. *Public Administration*, 101(4), 1427-1442. DOI: <https://doi.org/10.1111/padm.12888>
- Toledano Peláez, J. J. (2024). Organización y funcionamiento de la Inspección educativa desde el principio de especialización. *Avances en Supervisión Educativa*, (41). DOI: <https://doi.org/10.23824/ase.v0i41.853>
- Turienzo, D., y Manso, J. (2023). La escolarización en centros sostenidos con fondos públicos: una comparativa autonómica. *Revista española de educación comparada*, (43), 377-399. DOI: <https://doi.org/10.5944/reec.43.2023.33327>
- UNESCO (2018). *Handbook on measuring equity in education*. Montreal. UNESCO Institute for Statistics. Disponible en <https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/handbook-measuring-equity-education-2018-en.pdf>
- UNESCO (2022). *Glosario: Comprender los conceptos relacionados con la igualdad de género y la inclusión en la educación*. Organización de las Naciones Unidas

para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Disponible
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380971_spa

Valdés, R., Jiménez, L., y Jiménez, F. (2022). Radiografía de la investigación sobre educación inclusiva. *Cadernos De Pesquisa*, 52, e09524. DOI:
<https://doi.org/10.1590/198053149524>

Van Bruggen, J. C. (2010). The role of school inspection in ensuring quality in education: past, present and future. En Stoney, Sh. M. (ed.) (2010). *Beyond Lisbon, perspectives from research and development for education policy in Europe*, CIDREE (Consortium of Institutions for Development and Research in Education in Europe 2010), pp. 85-118. Disponible en
https://www.cidree.org/fileadmin/files/pdf/publications/YB_10_Beyond_Lisbon_2010.pdf

Weuffen, S., Burke, J., Plunkett, M., Goriss-Hunter, A., y Emmett, S. (2023). *Inclusion, equity, diversity, and social justice in education*. Springer. DOI:
https://doi.org/10.1007/978-981-19-5008-7_19