

# Inspección educativa e internacionalización: Reflexión crítica desde una experiencia de movilidad *Erasmus+* KA1

/

## Educational Inspectorate and Internationalisation: A Critical Reflection from an *Erasmus+* KA1 Mobility Experience

Ana Encarnación Pérez de Tudela Delgado

*Inspectora, Servicio Provincial de Inspección de Jaén, Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional, Junta de Andalucía.*

DOI: <https://doi.org/10.23824/ase.v0i45.1061>

### Resumen

El presente artículo analiza la primera acción de internacionalización institucional de la Inspección Educativa de Andalucía, materializada en una movilidad *Erasmus+* KA1 celebrada en Padua (Italia) en octubre de 2025, en el marco del objetivo estratégico OE5.3 del Plan General de Actuación de la Inspección Educativa de Andalucía 2023-2027. El artículo combina el análisis reflexivo de una movilidad con una revisión narrativa de la literatura especializada sobre inspección e internacionalización, para después identificar los aprendizajes adquiridos con una revisión narrativa de la literatura especializada sobre inspección e internacionalización. El artículo identifica estos aprendizajes en el campo de la resolución de conflictos, las limitaciones estructurales de la movilidad —especialmente la carga de trabajo añadida—, y las dificultades de transferencia entre sistemas educativos de distinta tradición. Concluye formulando propuestas concretas para la administración educativa andaluza y estatal orientadas a garantizar la continuidad e institucionalización de la dimensión europea de la función inspectora.

**Palabras clave:** *Erasmus+*, inspección educativa, internacionalización, resolución de conflictos, transferencia de buenas prácticas, Andalucía.

## Abstract

This article analyzes the first institutional internationalization initiative of the Andalusian Education Inspectorate, which materialized in an Erasmus+ KA1 mobility program held in Padua, Italy, in October 2025, within the framework of strategic objective OE5.3 of the Andalusian Education Inspectorate's General Action Plan 2023-2027. The article combines a reflective analysis of this mobility program with a narrative review of the specialized literature on inspection and internationalization, subsequently identifying the lessons learned. These lessons are identified in the areas of conflict resolution, the structural limitations of mobility—especially the added workload—and the difficulties of transferring knowledge between educational systems with different traditions. It concludes by formulating concrete proposals for the Andalusian and national education administrations aimed at guaranteeing the continuity and institutionalization of the European dimension of the inspectorate's role.

**Keywords:** *Erasmus+*, educational inspectorate, internationalization, conflict resolution, transfer of good practices, Andalusia

## 1. Introducción y contextualización

El programa *Erasmus+*, en su actual configuración vigente desde 2014, constituye el principal instrumento de la Unión Europea para la cooperación y la movilidad en el ámbito educativo: aúna todos los programas anteriores de la Unión Europea y abarca todos los niveles. A través de sus distintas acciones clave, ha facilitado durante más de una década la participación de centros docentes, profesorado y estudiantes españoles en proyectos e intercambios de dimensión supranacional. Sin embargo, la inspección educativa ha permanecido históricamente al margen de estas iniciativas, situación que Villarán Adánez (2024) califica con precisión como una «asignatura pendiente» de la función inspectora.

En este contexto, el curso escolar 2025-2026 ha marcado un hito en la historia de la inspección educativa de Andalucía. Por primera vez, la Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional ha impulsado una acción de internacionalización con carácter institucional, amparada en el objetivo estratégico OE5.3 del Plan General de Actuación de la Inspección Educativa de Andalucía, —Desarrollar Proyectos

Europeos a través de *Erasmus+*, convocados por el Servicio Español para la Internacionalización de la Educación (SEPIE)—, y financiada mediante una acción de movilidad KA1 del programa *Erasmus+* «Proyecto: Mejora de la Inclusión y la Internacionalización a través de la Inspección Educativa, (desarrollado entre el 1 de septiembre de 2025 y el 28 de febrero de 2026)». *European Commission, Erasmus+*». Seis inspectores<sup>1</sup> de Andalucía participaron en distintas acciones formativas en el marco de esta convocatoria.

La autora de este artículo participó y fue beneficiaria de una de dichas acciones: el curso *Empowering Educators for Global Citizenship: Conflict Resolution and 21st Century Skills* (referencia Europass 26173-MOB-0006), celebrado entre el 20 y el 25 de octubre de 2025 en la ciudad de Padua (Italia), organizado por la entidad *Teachersrise —Mobility and Cooperation SRL—* y acreditado mediante el documento Europass *Mobility* correspondiente. El programa formativo, estructurado en veinticinco horas de formación presencial, abordó los principales enfoques teóricos y metodológicos en materia de gestión de conflictos en el ámbito escolar:

- Tipología y causas del conflicto,
- Modelo de resolución basado en intereses y relaciones (*Interest-Based Relational, IBR*),
- Estilos de resolución,
- Habilidades de comunicación y escucha activa, y
- Técnicas de trabajo cooperativo.

La formación combinó exposiciones teóricas con actividades prácticas grupales y la elaboración colaborativa de narrativas audiovisuales sobre situaciones de conflicto y su resolución. El resultado de aprendizaje quedó encuadrado en la competencia ciudadana del Marco Europeo de Competencias Clave para el Aprendizaje Permanente (Recomendación del Consejo de la UE, 2018), profundizando en la definición que ofrece la citada Recomendación al respecto de la competencia: «La competencia ciudadana es la habilidad de actuar como ciudadanos responsables y participar plenamente en la vida social y cívica, basándose en la comprensión de los

---

<sup>1</sup> A los efectos del presente documento, el uso del masculino gramatical tiene valor genérico e inclusivo, de acuerdo con la norma del español, y se refiere indistintamente a personas de cualquier sexo o género.

conceptos y las estructuras sociales, económicos, jurídicos y políticos, así como la sostenibilidad y los acontecimientos mundiales, plenamente integrada y desarrollada en el currículo de Andalucía».

El presente artículo no pretende ser una crónica de esa experiencia formativa, sino, a partir de esa experiencia, marcar un punto de partida para una reflexión más amplia sobre la internacionalización de la inspección educativa: su necesidad, sus potencialidades, sus limitaciones estructurales, la dificultad de transferir prácticas entre sistemas educativos de distinta tradición y configuración, y la urgencia de dotar a estas iniciativas de continuidad institucional más allá de la voluntad individual de quienes participan, poniendo por encima de múltiples consideraciones la influencia de la inspección educativa en la mejora de los resultados y en la mejora escolar, con carácter general, tal y como queda reflejado en múltiples publicaciones, entre las que citamos, por su relevancia, Martínez et al. (2024, p. 98),

La inspección educativa es una de las actividades más importantes para el cumplimiento de los objetivos propuestos en la estructura del sistema educativo. Es responsable de garantizar el correcto funcionamiento de las instituciones educativas de acuerdo con las directrices establecidas por la administración educativa (Ergün, 2020; Frades, 2019). Esta función, asociada a la rendición de cuentas (Hutchings, 2021) de las instituciones educativas, busca asegurar el cumplimiento de lo establecido por la política educativa. El objetivo es asegurar la igualdad de oportunidades y cierta homogeneidad en el funcionamiento de los centros educativos de acuerdo con parámetros de calidad. De esta manera, el diseño de la política educativa busca garantizar que los procesos de instrucción, así como otros aspectos que afectan directa e indirectamente al aprendizaje del alumnado, promuevan la aparición de situaciones de aprendizaje significativas y globalizadoras que incidan en un alto rendimiento estudiantil.

## **2. Marco teórico: la inspección educativa ante el espacio europeo**

La construcción del Espacio Europeo de Educación, impulsada desde los acuerdos de Lisboa (2000) y consolidada a través de sucesivos marcos estratégicos de cooperación —*Education and training 2010 y 2020* y el actual Marco Estratégico para la Cooperación Europea en Educación y Formación 2021-2030 (Resolución del Consejo relativa a un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de

la educación y la formación con miras al Espacio Europeo de Educación y más allá (2021-2030)—, ha transformado progresivamente las condiciones en las que actúan los sistemas educativos nacionales, en el respeto a la soberanía que mantiene la Unión Europea en terreno educativo (el Derecho europeo en materia educativa es un derecho indicativo, Europa hace Recomendaciones). Los centros docentes españoles participan con naturalidad creciente en proyectos de dimensión supranacional, desarrollan intercambios de alumnado y profesorado, e incorporan la dimensión europea a sus proyectos educativos. La inspección educativa, sin embargo, ha tenido una participación desigual hasta la fecha en el Estado Español.

Villarán Adánez (2024) documenta esta paradoja con precisión, señalando que a pesar de que España se integró en la entonces Comunidad Económica Europea en 1986, y de que las sucesivas leyes orgánicas de educación —desde la LODE hasta la LOMLOE— han ido ampliando y sofisticando las funciones de la inspección, ninguna de ellas ha incorporado de forma expresa su participación en programas supranacionales ni la colaboración con los cuerpos inspectores de otros países

Por lo tanto, la integración europea no ha producido, en este ámbito, una modificación sustancial en la concepción y en la dimensión internacional de la función inspectora.

Esta ausencia normativa contrasta con el papel que la legislación vigente atribuye a la inspección educativa como factor de calidad del sistema. La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en su redacción dada por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, LOMLOE, reconoce entre las funciones de la inspección la de «asesorar, orientar e informar a los distintos sectores de la comunidad educativa en el ejercicio de sus derechos y en el cumplimiento de sus obligaciones» (art. 151.f), así como «supervisar la práctica docente, la función directiva y colaborar en su mejora continua» (art. 151.b). Difícilmente puede ejercerse con plenitud una función asesora sobre la dimensión europea de los centros si el inspector carece de experiencia directa en esa dimensión. Como señala Villarán Adánez (2024), los centros que desarrollan proyectos a escala supranacional merecen ser supervisados y asesorados por inspectores que conozcan esas realidades, no por inspectores ajenos a ellas. Todo ello considerando el impacto de la inspección educativa en las instituciones docentes, sustentado, tanto por la normativa de aplicación —la visita como instrumento básico de

la acción inspectora, Orden de 13 de julio de 2007, por la se desarrolla la organización y el funcionamiento de la inspección educativa de Andalucía, como por la literatura científica, Joana y María de Carvalho (2024, p. 258) consideran:

La preparación de las visitas escolares es un factor esencial para el impacto de la inspección. Algunos estudios han demostrado que las escuelas reflexionan sobre la calidad de la educación cuando una inspección anunciada previamente las obliga a realizar trabajos preparatorios. En este contexto, se asume que las escuelas se centran en mejorar las prioridades, comprender mejor sus características, compartir recursos y elaborar un plan de desarrollo para la institución (Bubb y Earley, 2008). Plowright (2007) también describe cómo la preparación para las visitas de inspección, principalmente la autoevaluación realizada antes de una, se refleja en una mayor apertura al diálogo entre los diversos sujetos educativos.

De igual modo, y en relación directa con la temática de este artículo, observan Joana y María de Carvalho (2024, p. 251): “Se puede concluir que la globalización impulsa la convergencia en metodologías y configura las políticas educativas en todos los países”. El fenómeno de la globalización<sup>2</sup>, aporta marcos globales para interpretar el mundo, frente a la internacionalización<sup>3</sup>, aspecto del que se ocupa este artículo.

Ante esta ausencia institucional, han sido las organizaciones representativas de los inspectores quienes han tomado la iniciativa en primer lugar. La Unión Sindical de Inspectores de Educación, USIE, y la Asociación de Inspectores de Educación en España, ADIDE, han promovido movilidades *Erasmus+* para inspectores con anterioridad a que las administraciones educativas autonómicas lo hicieran de forma sistemática, canalizando la participación a través de su propia personalidad jurídica y supliendo el vacío que genera la ausencia de un identificador de la organización o OID (*Organisation Identity Document*), en los servicios de inspección. Martínez Pomet (2025) documenta este fenómeno: el OID «requiere contar un certificado de Representante de Persona Jurídica para tramitar la solicitud, siendo común que en los servicios de Inspección Educativa no dispongan de ella» (p.13) y lo interpreta como

---

<sup>2</sup> RAE. Globalización: Difusión mundial de modos, valores o tendencias que fomenta la uniformidad de gustos y costumbres.

<sup>3</sup> RAE. Internacionalización: Convertir en internacional algo que es de una sola nación o Estado.

evidencia de una demanda real en el cuerpo de inspectores que la estructura administrativa no había sabido o podido canalizar.

Esta iniciativa de los actores intermedios puede leerse como exploración anticipada de un territorio que la Administración ocuparía cuando las condiciones institucionales estuvieran dadas. En el caso de Andalucía, esas condiciones se establecieron con la aprobación del Plan General de Actuación 2023-2027, que incorporó la internacionalización como objetivo estratégico explícito, y que han cristalizado en acciones concretas a partir del curso 2025-2026.

Por otra parte, el compromiso del Estado Español y la Comunidad Autónoma de Andalucía, con la dimensión europea de la educación no es cuestión rebatible dado que es algo explícitamente subrayado en documentos de la propia Unión Europea. Citamos, en concreto, de *Eurydice* (2026): “La legislación educativa vigente demuestra el compromiso del sistema educativo español con la dimensión europea e internacional de la educación y asume el reto de abrirla al mundo. Esta dimensión internacional está presente en las competencias y asignaturas de los currículos de las distintas enseñanzas no universitarias”.

En el ámbito andaluz, el marco normativo que regula la actuación de la Inspección de Educación se articula a través del Plan General de Actuación de la Inspección Educativa de Andalucía para el período 2023-2027, aprobado por Orden de 26 de julio de 2023, y su concreción anual, mediante las instrucciones que aprueba la Viceconsejería antes del inicio de cada curso escolar. Para el curso 2025-2026, estas instrucciones fueron aprobadas por Resolución de 25 de julio de 2025, de la Viceconsejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional (BOJA núm. 146, de 31 de julio de 2025). Dicha Resolución incorpora, entre las líneas formativas del Plan de Perfeccionamiento y Actualización Profesional de la Inspección, la Línea Formativa 6: Plan de Internacionalización, cuyo objetivo es “favorecer la actualización de la Inspección de Educación de Andalucía en aspectos técnicos, científicos y pedagógicos vinculados con la función inspectora y la labor docente, mediante el conocimiento e intercambio de experiencias innovadoras, destacadas y de éxito, ya sea en el ámbito regional, nacional o internacional”, y cuyo único contenido explícito es la participación en el programa *Erasmus+* del SEPIE.

La inclusión de esta línea formativa en el instrumento de planificación anual de la Inspección andaluza constituye un reconocimiento formal, por primera vez con este rango normativo, de la dimensión internacional como ámbito propio del desarrollo profesional del inspector de educación. Resulta igualmente significativo que la Línea Formativa 5, dedicada a la mediación en el ámbito de la Inspección, contemple contenidos —tipos de conflicto escolar, técnicas de mediación y escucha activa, comunicación asertiva en situaciones de tensión— directamente coincidentes con los trabajados en el curso de movilidad referenciado, lo que evidencia una coherencia sustantiva entre la formación recibida en el exterior y las prioridades formativas establecidas por la propia Consejería para el cuerpo inspector andaluz.

Desde una perspectiva comparada, los sistemas de inspección europeos presentan una notable heterogeneidad. Guerrero Castro (2019) los sitúa en un *continuum* que oscila entre modelos de alta intensidad, orientados al control y con consecuencias sancionadoras significativas, y modelos de baja intensidad, centrados en el asesoramiento y el apoyo a la mejora. Esta diversidad, lejos de ser un obstáculo para la cooperación, constituye precisamente uno de los argumentos más sólidos a favor de la participación de la inspección española en proyectos europeos: el contraste entre modelos permite identificar fortalezas y debilidades propias que difícilmente se perciben desde dentro del propio sistema. Grek (2014) ha analizado cómo la participación en redes y proyectos europeos permite a los inspectores contribuir activamente a la construcción de un espacio común de política educativa, más allá de la mera observación de otros sistemas.

La resolución de conflictos en el ámbito escolar, temática del curso analizado en este artículo, ilustra bien esta tensión entre universalidad y especificidad. Los conflictos en los centros docentes son un fenómeno universal: ningún sistema educativo está exento de ellos. Sin embargo, los marcos normativos, culturales e institucionales en que se gestionan varían considerablemente de un país a otro. El derecho a la educación, la autoridad del profesorado, los procedimientos disciplinarios, el papel de las familias y el rol de la inspección en la resolución de conflictos responden en cada sistema a tradiciones jurídicas y pedagógicas distintas. Esta tensión entre lo universal del fenómeno y lo particular de su gestión vertebró el análisis que se desarrolla en las secciones siguientes.

### **3. Metodología**

Este artículo adopta un enfoque de ensayo reflexivo fundamentado, que combina dos componentes complementarios. Por un lado, se realiza una revisión de la literatura especializada sobre la participación de la inspección educativa en proyectos europeos, con especial atención al contexto español y andaluz. La selección de fuentes no responde a criterios de exhaustividad sistemática sino de pertinencia argumentativa: se han priorizado aquellos trabajos que abordan directamente la relación entre inspección e internacionalización, los modelos comparados de inspección en Europa y el papel de la movilidad profesional en el desarrollo de la función inspectora. Por otro lado, se incorpora el análisis reflexivo –reflexión basada en la práctica- de la experiencia personal como participante en una acción de movilidad *Erasmus+* KA1, enmarcada en la Línea Formativa 6 del Plan de Perfeccionamiento y Actualización Profesional de la Inspección Educativa de Andalucía para el curso 2025-2026. Esta doble perspectiva —teórica y experiencial— permite contrastar los planteamientos de la literatura con la realidad vivida, identificar limitaciones estructurales que la teoría no siempre expone con precisión, y formular propuestas de mejora ancladas tanto en el conocimiento académico como en la práctica profesional directa. El posicionamiento como observadora comprometida —participante en la experiencia que analiza, pero con voluntad explícita de distancia crítica— es en sí mismo parte del enfoque metodológico, y condiciona tanto el tipo de afirmaciones que se realizan como el alcance de las conclusiones que se extraen.

### **4. Temática abordada: la resolución de conflictos en centros docentes como objeto de aprendizaje comparado**

La resolución de conflictos en el ámbito escolar constituye una de las temáticas de mayor recorrido en la literatura pedagógica internacional (Pantoja Vallejo, Remache-Bunci et al.) y, al mismo tiempo, una de las que con mayor frecuencia demanda la intervención de la inspección educativa en su función cotidiana. Lejos de tratarse de un fenómeno marginal o excepcional, el conflicto forma parte inherente de la vida de cualquier institución educativa: emerge en las relaciones entre el alumnado, entre docentes, entre familias y equipos directivos, y entre la comunidad educativa y la administración. La pregunta relevante no es, por tanto, si existe conflicto en los centros, sino cómo se gestiona, qué marcos institucionales lo encauzan y qué papel

corresponde a cada agente en su resolución. O, en palabras de la ponente del curso, la Dra. Armstrong: “*el conflicto es inevitable y hemos de aprender a gestionarlo*”.

Desde la perspectiva de la inspección educativa, la gestión del conflicto escolar presenta una doble dimensión. Por un lado, la inspección interviene directamente en situaciones de conflicto a través de sus funciones de asesoramiento, mediación y, cuando procede, instrucción de procedimientos disciplinarios o emisión de informes para la Administración. La Resolución de 25 de julio de 2025 (BOJA núm. 146) recoge esta dimensión de forma explícita en la Línea Formativa 5, que incluye entre sus objetivos «identificar cuándo procedería intervenir desde el plano de la mediación en conflictos como ejercicio de la función inspectora, asesorar a los equipos directivos y docentes en el ámbito de la gestión preventiva y estructural de los conflictos escolares, y desarrollar competencias de comunicación asertiva, gestión emocional y liderazgo en situaciones de alta tensión organizativa e institucional». Por otro lado, la inspección ejerce una función supervisora sobre los protocolos y procedimientos que los centros tienen establecidos para la gestión de conflictos, valorando su adecuación a la norma y su aplicación efectiva.

El curso recibido abordó esta temática desde el modelo IBR (Interest-Based Relational), un enfoque orientado a la resolución de conflictos que prioriza los intereses subyacentes de las partes sobre sus posiciones declaradas, y que incorpora la dimensión relacional como elemento constitutivo del proceso de resolución, con pilares tales como el respeto mutuo, la tolerancia, la empatía, el diálogo (Zhang, 2023, Hickey & Stewart, 2023).

Conviene señalar que, de forma simultánea y en el mismo espacio formativo, otro grupo de inspectores participantes en la misma acción de movilidad KA1 realizó un curso diferente, también organizado por *Teachersrise: Innovative Teaching Methodologies*, centrado en metodologías activas como el aula invertida, el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje basado en la indagación. Esta doble oferta formativa no es un detalle menor: refleja que la acción de movilidad fue diseñada con una lógica de diversificación temática que permitió a cada inspector elegir la formación más alineada con sus necesidades y su perfil profesional, en lugar de recibir una formación única e indiferenciada. Y lo que resulta especialmente significativo desde la perspectiva del análisis institucional es

que ambas temáticas encuentran su correlato directo en las líneas formativas establecidas por la Resolución de 25 de julio de 2025:

- Resolución de conflictos en la Línea Formativa 5, sobre mediación en el ámbito de la Inspección, y
- Metodologías docentes innovadoras en la Línea Formativa 7, sobre líneas metodológicas de desarrollo del aprendizaje competencial.

Lejos de ser una coincidencia, esta correspondencia evidencia que la acción de movilidad fue concebida con coherencia respecto a las prioridades formativas de la Inspección de Educación en Andalucía lo que refuerza su legitimidad y pertinencia institucional.

A diferencia de los enfoques puramente normativos —frecuentes en los sistemas de inspección de tradición continental, incluido el español—, el modelo IBR trabaja sobre la base de que resolver un conflicto sin preservar la relación entre las partes produce soluciones frágiles y recurrentes. Este planteamiento resulta especialmente pertinente para la función inspectora en contextos de conflicto entre equipos directivos y docentes, o entre familias y centros, donde la relación institucional debe mantenerse más allá de la resolución puntual del incidente.

La perspectiva comparada que ofrece la participación en un curso con profesionales de distintos países europeos resulta aquí especialmente valiosa, y al mismo tiempo reveladora de las dificultades de transferencia que se analizarán en la sección siguiente. Martínez Pomet (2025) aporta en este sentido un dato de notable relevancia para situar el contexto español: en su análisis comparado de los planes de actuación de las inspecciones educativas autonómicas, clasifica a Andalucía en el grupo de mayor compromiso con la internacionalización —el denominado «escenario 1»—, junto con Aragón, Castilla y León, Cataluña, Galicia, Madrid y la Comunidad Valenciana (p.12), distinguiéndola de aquellas comunidades donde la referencia a *Erasmus+* aparece solo en el plan plurianual sin concreción anual, o está directamente ausente. Este reconocimiento es significativo, pero la propia autora advierte que la participación real sigue siendo escasa respecto al potencial existente, y que la difusión de los resultados de los proyectos una vez finalizados constituye una asignatura pendiente a nivel sistémico. La experiencia formativa en Padua permite contrastar esta valoración desde dentro: el salto entre el compromiso normativo e institucional y la

participación efectiva y sostenida es real, y su análisis es precisamente el objeto de las secciones siguientes.

## **5. Análisis crítico: aspectos positivos y negativos. Dificultades de transferencia**

La participación en una acción de movilidad *Erasmus+* permite una manera de aprendizaje profesional que ningún otro formato formativo reproduce: el contraste directo y sostenido, durante varios días de trabajo intensivo, con colegas que ejercen funciones análogas en sistemas educativos distintos, con marcos normativos diferentes, con tradiciones pedagógicas propias y con soluciones institucionales a problemas compartidos que, en ocasiones, no se habían formulado siquiera como problemas dentro del propio sistema de referencia. Este tipo de aprendizaje que se organiza de forma inversa al aprendizaje por acumulación no añade conocimiento sobre lo conocido, sino que produce una distancia crítica respecto a lo que se daba por descontado. Esta autora da por supuesto que las acciones de movilidad han de anclarse en un conocimiento válido del idioma vehicular, que, con carácter general, — y salvo excepciones— a día de hoy, es el inglés. No contar con un nivel de inglés suficiente y adecuado —no se va a etiquetar con certificaciones, puesto que no es objeto de este artículo— es una condición necesaria para un aprovechamiento absoluto de una acción de movilidad.

En el plano de los aspectos positivos, la experiencia formativa analizada permitió identificar varios aprendizajes de valor directo para la función inspectora. El primero y más inmediato fue la constatación de que los conflictos en los centros docentes — entre docentes, entre familias y equipos directivos, entre alumnado— presentan una morfología universal reconocible: independientemente del país, los participantes describían situaciones estructuralmente similares, con los mismos patrones de escalada, las mismas dinámicas de posicionamiento y los mismos efectos sobre el clima institucional. Esta universalidad del fenómeno es en sí misma un dato valioso para el inspector, porque legitima la búsqueda de enfoques y herramientas con vocación de generalidad, más allá de la casuística normativa propia de cada sistema.

El segundo aprendizaje significativo fue la familiarización con el modelo IBR y, más en general, con una cultura de resolución de conflictos orientada a los intereses subyacentes de las partes más que a la aplicación de procedimientos formales. Para

la inspección española, orientada a actuar en el conflicto escolar principalmente a través de instrumentos normativos —instrucciones, requerimientos, informes, expedientes—, la exposición a metodologías que priorizan la escucha activa, la identificación de necesidades no declaradas y la preservación de la relación institucional como condición de sostenibilidad de cualquier acuerdo, supone una ampliación real del repertorio de intervención. No se trata de sustituir el enfoque normativo por el relacional, sino de disponer de ambos y saber cuándo cada uno es más eficaz. Independientemente de abundar en la función encomendada por la LOE, art. 151. h) «Orientar a los equipos directivos en la adopción y seguimiento de medidas que favorezcan la convivencia, la participación de la comunidad educativa y la resolución de conflictos, impulsando y participando, cuando fuese necesario, en los procesos de mediación». La mediación, como facultad de la inspección ya quedó establecida en la Ley de Educación de Andalucía, Ley 17/2007, de 10 de diciembre, art. 145.2

Los inspectores e inspectoras de educación tendrán atribuciones para requerir a los directores, directoras y titulares de los centros docentes, así como a los responsables de los distintos servicios y programas, para que adapten sus actuaciones a la normativa vigente, y para mediar en los conflictos que pudieran producirse entre los distintos miembros de la comunidad educativa, de acuerdo con lo que a tales efectos se determine.

Y, posteriormente, desarrollada en la Orden de 13 de julio de 2007, ya citada, art. 21.3. «La acción mediadora tiene como ámbitos de intervención cualesquiera de los sectores de la comunidad educativa que entren en una situación de disparidad o conflicto, bien entre sí, bien con otros sectores de la Administración educativa».

Esta complementariedad —la constatación de la existencia de parámetros similares en las situaciones de conflicto con carácter supranacional y la formación en distintos modelos de intervención— es, precisamente, lo que la Línea Formativa 5 de la Resolución de 25 de julio de 2025 parece perseguir cuando establece como objetivo identificar cuándo procedería intervenir desde el plano de la mediación en conflictos como ejercicio de la función inspectora o, en su caso, la derivación hacia protocolos específicos.

El tercer aprendizaje fue el efecto cohesionador que la experiencia produjo entre los inspectores participantes. Trabajar durante varios días en un contexto compartido, fuera del entorno habitual de trabajo, con una agenda común y ante interlocutores externos, genera vínculos profesionales y una cultura de equipo que difícilmente se construye en las reuniones ordinarias del servicio. Este efecto, aparentemente secundario, tiene consecuencias prácticas para la función inspectora: los inspectores que han compartido una experiencia de este tipo tienden a desarrollar marcos de referencia comunes, a consultar y contrastar criterios con mayor naturalidad, y a percibirse como parte de un colectivo profesional con identidad propia más allá de la provincia o la zona de inspección.

Los aspectos negativos de la experiencia son, sin embargo, igualmente reales y merecen un análisis sin complacencia. La primera y más estructural es la de que se produce una carga adicional sin compensación: participar en una acción de movilidad *Erasmus+* no reduce en ningún caso la carga de trabajo ordinaria del inspector. Las actuaciones prioritarias y homologadas del Plan de Actuación no se suspenden, los centros no dejan de generar demandas y la agenda inspectora no se aligera para hacer espacio a la formación internacional. El inspector que decide participar lo hace añadiendo esta carga a las ya existentes, lo que en la práctica supone un coste personal significativo que no está reconocido ni compensado en los sistemas de valoración del desempeño profesional. En el caso concreto analizado, las mañanas se dedicaban a la formación mientras las tardes se empleaban en atender a los centros desde el extranjero, lo que redujo notablemente el aprovechamiento de las actividades de intercambio informal que complementaban el diseño pedagógico del curso. Cabe citar aquí lo expresado por Arévalo (2026): «La burocracia clásica promovida por Max Weber aportó legalidad, previsibilidad y trato igual a los ciudadanos, limitando la arbitrariedad y la corrupción mediante reglas y procedimientos. Sin embargo, el mismo entramado de reglas puede degenerar en rigidez, lentitud e ineficiencia cuando los procedimientos se convierten en un fin en sí mismos y no en instrumentos al servicio del interés general». La inspección de educación no es ajena a la carga burocrática.

Esta asimetría entre el esfuerzo requerido y el reconocimiento obtenido es uno de los factores que explican la resistencia o la simple inhibición de muchos inspectores ante estas oportunidades.

La segunda dificultad es la dependencia de la iniciativa individual. El proyecto que enmarcó la acción analizada en este artículo fue posible, en última instancia, porque existieron personas concretas, en la Inspección General de Educación, con la determinación de impulsarlo, la competencia técnica para diseñarlo y la persistencia burocrática para tramitarlo. Cuando la continuidad de un proyecto depende del liderazgo de una persona o de un grupo reducido, la probabilidad de que se diluya si esas personas cambian de destino, de responsabilidad o de circunstancias personales es elevada. La institucionalización real de la internacionalización exige que el impulso deje de residir en individuos para residir en estructuras: grupos de trabajo estables, procedimientos consolidados, reconocimiento formal en los instrumentos de planificación y evaluación del servicio.

La tercera, y quizás la más compleja, es la dificultad de transferencia. Este es el punto donde la experiencia vivida añade una dimensión que la literatura especializada solo puede capturar de forma indirecta. Durante el curso, las sesiones de trabajo conjunto con participantes de otros países europeos pusieron de manifiesto de forma reiterada y concreta una paradoja: cuanto más se profundizaba en los casos reales, más evidente resultaba que las soluciones no eran transferibles directamente, precisamente porque los problemas, aunque superficialmente similares, estaban enraizados en marcos institucionales, normativos y culturales radicalmente distintos. Un inspector italiano, un profesional de gestión educativa alemán y una inspectora española podían coincidir en el diagnóstico de un conflicto entre un equipo directivo y el claustro docente, y proponer soluciones completamente incompatibles entre sí, no por incompetencia técnica de ninguno, sino porque cada solución era coherente con el sistema en el que cada uno desarrollaba su trabajo y resultaría disfuncional en los otros dos.

Simeonova et al. (2020) señalan que la aproximación entre modelos inspectores europeos es un proceso largo que requiere encuentros sostenidos, no intercambios puntuales. La experiencia analizada confirma esta afirmación, pero permite añadir un matiz: incluso en los encuentros sostenidos, la transferencia de prácticas concretas es limitada. Lo que sí se transfiere, y con notable eficacia, son los marcos conceptuales, los enfoques metodológicos y, sobre todo, las preguntas. Regresar de Padua con herramientas directamente aplicables al sistema español de gestión del conflicto escolar era una expectativa que la experiencia no confirmó. Regresar con

una comprensión más profunda de por qué el propio sistema funciona como funciona, con qué supuestos funciona y qué alternativas existen en otros contextos, sí ocurrió, y es un tipo de aprendizaje cuyo valor para la función inspectora no es inmediatamente visible, pero resulta duradero y profundo.

Esta limitación de la transferibilidad directa no invalida la participación en proyectos europeos, pero obliga a reformular las expectativas sobre lo que se puede y lo que no se puede obtener de ellos. El inspector que regresa de una movilidad *Erasmus+* no lleva consigo un modelo exportable —bajo el criterio de esta autora—, sino una mirada renovada sobre el propio modelo. Y esa mirada renovada, aplicada con rigor y continuidad, es uno de los instrumentos más valiosos de que dispone para mejorar la calidad de su intervención en los centros.

## **6. La necesidad de continuidad e institucionalización**

Una acción de movilidad individual, por valiosa que sea en términos de aprendizaje profesional, no genera por sí misma un cambio sistémico. Esta es quizás la conclusión más incómoda que se desprende del análisis desarrollado en la sección anterior, y la que con mayor claridad señala la dirección en que deben orientarse los esfuerzos institucionales si se quiere que la internacionalización de la inspección educativa deje de ser una experiencia enriquecedora para unos pocos y se convierta en una dimensión estructural de la función inspectora.

La experiencia analizada en este artículo ilustra tanto las posibilidades como los límites de la iniciativa puntual. La movilidad realizada en octubre de 2025 fue posible porque la Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional tuvo la determinación institucional de presentar un proyecto *Erasmus+* KA1, obtener su financiación e incorporar la internacionalización como línea formativa explícita en el Plan de Perfeccionamiento y Actualización Profesional de la Inspección para el curso 2025-2026. Ese es un paso cualitativo real, que Martínez Pomet (2025) documenta y que sitúa a Andalucía en una posición de vanguardia relativa respecto a otras comunidades autónomas. Pero la pregunta que el propio éxito de esta primera acción plantea de inmediato es la siguiente: ¿Qué ocurre después? ¿Hay un proyecto para el curso siguiente? ¿Existe un mecanismo para que los aprendizajes obtenidos en Padua se difundan y sedimenten en el conjunto del servicio? ¿Se ha previsto cómo

incorporar a nuevos inspectores en futuras acciones de movilidad? La respuesta a estas preguntas determinará si lo ocurrido en el curso 2025-2026 es el inicio de una transformación o un episodio aislado, brillante, pero sin continuidad. Entre los objetivos del proyecto podemos citar: «Promover la inclusión, mejorando nuestras líneas de asesoramiento sobre medidas para abordar la diversidad, en la digitalización de mecanismos de atención a la diversidad y en el desarrollo de competencias clave, así como en el desarrollo de *Erasmus+*». En definitiva, mejorar los procedimientos de la Inspección Educativa, tanto en la gestión y planificación, como en la comunicación con la comunidad educativa, para mejorar la incidencia de la intervención de la inspección en centros, docentes y estudiantes.

La realidad del curso 2025-2026 ofrece, en este sentido, una evidencia más alentadora de lo que cabría esperar de una primera experiencia institucional. A esta acción de movilidad le han seguido, en los meses de enero y febrero de 2026, tres movidades adicionales: dos a Portugal y una a Noruega. La demanda generada por estas oportunidades ha superado la oferta disponible, lo que ha llevado a la Inspección General a establecer un procedimiento de adjudicación con baremo para garantizar un acceso transparente y equitativo. Este dato tiene un valor institucional que va más allá de la mera suma de acciones: la existencia de más candidatos que plazas demuestra que el interés en la internacionalización no es patrimonio de un grupo reducido de inspectores especialmente comprometidos, sino una aspiración más extendida en el Cuerpo de Inspectores de lo que posibles diagnósticos iniciales podrían sugerir. Y la creación de un procedimiento reglado de adjudicación es, en sí misma, un acto de institucionalización: la participación ha dejado de depender de quién estuvo en el origen de la iniciativa para depender de criterios objetivos y públicos. Ese es, precisamente, el tránsito que la literatura especializada identifica como condición de sostenibilidad de cualquier proceso de cambio organizativo.

Villarán Adánez (2024) advierte con precisión sobre el riesgo contrario cuando señala que los proyectos europeos tienden a desaparecer en el momento en que las personas que los impulsan cambian de destino o de circunstancias. En el caso de la inspección, este riesgo es estructuralmente mayor que en los centros docentes, porque la movilidad dentro del cuerpo —cambios de provincia, de zona, de responsabilidad funcional— es relativamente frecuente y puede interrumpir cadenas de liderazgo que, si no están respaldadas por estructuras consolidadas, se rompen

sin dejar huella institucional. La continuidad, por tanto, no puede depender de voluntades individuales, por comprometidas que estas sean.

La realidad concreta de la carga de trabajo añade una dimensión adicional que la literatura especializada tiende a subestimar. Participar en una semana de formación en el exterior no suspende las obligaciones ordinarias del inspector: los centros siguen generando demandas, los procedimientos siguen corriendo y la atención a las incidencias no puede diferirse. En la práctica, esto significa que el inspector en movilidad trabaja en doble jornada: formación por la mañana, atención a centros por la tarde. Las actividades culturales y de intercambio informal que forman parte del diseño pedagógico de estos cursos —y que son, paradójicamente, algunos de los momentos de aprendizaje más ricos— quedan reducidas o suprimidas por las exigencias del trabajo ordinario que no se detiene. Este dato, aparentemente anecdótico, tiene consecuencias de política institucional: si se quiere que la movilidad internacional sea formación real y no una carga adicional mal resuelta, la Administración debe acompañarla de medidas concretas de alivio temporal de la carga ordinaria, algo que en la actual configuración del servicio no está previsto ni regulado.

Con este punto de partida más sólido de lo previsto, las condiciones para construir algo duradero están dadas. Para que la internacionalización de la inspección educativa andaluza adquiera carácter verdaderamente estructural, resulta necesario avanzar en varias direcciones complementarias que se desarrollan en la sección siguiente. El Plan General de Actuación 2023-2027 ha sentado las bases normativas e institucionales para que todo esto sea posible: en el OE5.3, el grupo de trabajo sobre internacionalización creado en su artículo 14, y la Línea Estratégica 5 en su conjunto constituyen un andamiaje sólido. Lo que falta, y lo que corresponde construir en los próximos cursos, es el contenido concreto que ese andamiaje debe sostener. La primera acción de movilidad institucional de la inspección andaluza no es un punto de llegada. Es, si se gestiona con inteligencia institucional, el punto de partida de algo más ambicioso y duradero.

## **7. Propuestas para la administración educativa andaluza y estatal**

El análisis desarrollado en las secciones anteriores permite formular un conjunto de propuestas concretas dirigidas a los distintos niveles de la administración

educativa. No se trata de propuestas abstractas o de futuro lejano: la mayoría son realizables en el marco normativo e institucional actualmente existente, y algunas de ellas encuentran ya su soporte en instrumentos en vigor. Lo que falta, en la mayor parte de los casos, no es la habilitación normativa sino la decisión política y la voluntad de gestión para activarla.

En el ámbito de la Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional de Andalucía, la primera propuesta es garantizar la continuidad del proyecto *Erasmus+* KA1 en convocatorias sucesivas, con una planificación que establezca objetivos progresivos de participación: número de inspectores movilizados por curso, temáticas prioritarias en coherencia con las líneas formativas del Plan de Perfeccionamiento, y países o entidades con los que se pretende desarrollar relaciones de intercambio estables.

La segunda propuesta es la posibilidad de establecer un protocolo específico de alivio de carga para los inspectores en movilidad. La experiencia analizada en este artículo ha puesto de manifiesto que la formación en el exterior se realiza en la práctica en doble jornada, lo cual impide el aprovechamiento pleno de la formación, y reduce el tiempo de intercambio informal con los participantes de otros países. El protocolo podría contemplar la redistribución temporal de las actuaciones del inspector durante el tiempo de movilidad, y la cobertura de las incidencias urgentes, lo que favorecería, además, el acometer estancias más largas.

La tercera propuesta es articular mecanismos sistemáticos de difusión y retorno de los aprendizajes obtenidos en las movilidades. La Línea Formativa 5 del Plan de Perfeccionamiento, sobre mediación y resolución de conflictos, ofrece un marco natural para incorporar los contenidos trabajados en Padua al conjunto del cuerpo inspector andaluz. Pero la difusión no puede limitarse a una jornada de presentación: requiere la elaboración de materiales de trabajo, la integración de los enfoques aprendidos en los instrumentos de supervisión y asesoramiento, y la creación de espacios de reflexión colectiva en los servicios provinciales. El grupo de trabajo sobre internacionalización previsto en el artículo 14 d, [Grupo de trabajo sobre internacionalización de la inspección educativa], del Plan General de Actuación 2023-2027 ha de asumir esta función de forma explícita para conseguir lo prescrito en este artículo: la necesidad de dotar a la inspección educativa «de miembros especializados

en distintos aspectos, que doten de efectividad, seguridad jurídica y eficiencia a la toma de decisiones y pueda aportar conocimiento compartido al resto de miembros».

La cuarta propuesta es reconocer formalmente la participación en acciones de movilidad internacional como mérito en los sistemas de valoración del desempeño y la carrera profesional del inspector. En la actualidad, esta participación tiene un valor formativo real pero un reconocimiento institucional escaso. Incorporarla como mérito en los baremos de concursos de traslados, en la valoración del desempeño o en el acceso a responsabilidades de coordinación enviaría una señal inequívoca sobre la importancia que la Administración atribuye a la dimensión internacional de la función inspectora, y generaría incentivos reales para una participación más amplia y sostenida.

La quinta propuesta, de carácter más específicamente andaluz, es aprovechar el liderazgo que Andalucía está ejerciendo en este ámbito —documentado por Martínez Pomet (2025) y confirmado por la secuencia de movilidades del curso 2025-2026— para construir alianzas estables con los servicios de inspección de los países visitados. Las movilidades a Portugal y Noruega, junto con la experiencia italiana, ofrecen una base de contactos institucionales que sería equivocado desaprovechar si se limitan a la duración concreta del proyecto financiado. La formalización de acuerdos de colaboración con las autoridades educativas de esos países, aunque sea a un nivel inicial de intercambio de información y visitas recíprocas, daría una dimensión de red a lo que hoy son todavía acciones individuales de aprendizaje, en el sentido de red de aprendizaje o redes profesionales.

La sexta propuesta de ámbito andaluz es abordar el problema estructural del OID, identificado por Villarán Adánez (2024) y Martínez Pomet (2025), como uno de los principales obstáculos burocráticos para la participación de los servicios de inspección en proyectos *Erasmus+*. La solución andaluza —canalizar la participación a través de la Consejería, que sí dispone de personalidad jurídica y cuenta de gestión— es eficaz, pero puede que no esté al alcance de todas las comunidades autónomas en las mismas condiciones. Tampoco está al alcance de los servicios provinciales de inspección que podrían tener iniciativas en este sentido, pero no tienen la capacidad jurídica para ello.

En el ámbito de la Administración General del Estado, la propuesta central es promover, a través del Ministerio de Educación y del SEPIE, una convocatoria específica o una línea prioritaria dentro de *Erasmus+* KA1 orientada a la movilidad de inspectores de educación, con condiciones adaptadas a las particularidades de su función: grupos reducidos, temáticas vinculadas a la supervisión y el asesoramiento, y entidades anfitrionas con experiencia en formación de profesionales de la inspección. La actual convocatoria general de movilidad para educación escolar no está diseñada pensando en las necesidades específicas de los inspectores, y esa inadecuación de formato es uno de los factores que dificultan una participación más amplia, según se comprueba en la página del Servicio Español para la Internacionalización de la Educación (SEPIE).

La segunda propuesta de ámbito estatal es promover, en el seno de la Conferencia Sectorial de Educación, un acuerdo para la coordinación de las estrategias de internacionalización de las inspecciones autonómicas. Martínez Pomet (2025) documenta la notable desigualdad existente entre comunidades en materia de compromiso con la internacionalización inspectora. Esta desigualdad no es solo un problema de equidad interna: produce también una fragmentación que debilita la capacidad del sistema español de inspección para proyectarse y relacionarse con sus homólogos europeos de forma coherente y reconocible. Un marco estatal de coordinación, aunque respetara la autonomía de cada comunidad en su concreción, permitiría compartir recursos, evitar duplicidades y construir una presencia española en los foros europeos de inspección —particularmente en *The Standing International Conference of Inspectorates (SICI)*— con más peso y continuidad del que hoy tiene. En la actualidad SICI está formado por 45 miembros de diferentes países y participan cuatro inspectores de la Subdirección General de Inspección, coordinados por un inspector del País Vasco. Tal y como se expresa en su página *web*, ¿Quiénes somos?:

La comunidad SICI ha crecido considerablemente en los últimos años, reuniendo ahora a 45 inspectorías y organizaciones nacionales y regionales dedicadas a la evaluación externa de la educación en una red dinámica dedicada a mejorar tanto la calidad como la inspección de la educación, con miembros dentro y fuera de Europa. Nuestros miembros comparten un firme compromiso con la colaboración, la mejora continua y la creación de vínculos de impacto. SICI fomenta un entorno dinámico donde sus miembros intercambian ideas, innovan

y colaboran para elevar los estándares educativos y perfeccionar las prácticas de inspección y evaluación externa<sup>4</sup>. (Traducción de la autora).

Participar en esta asociación permite a la Inspección estar conectada a una importante red europea en materia de inspección educativa, mantener actualizada la información acerca de los modelos de inspección de los distintos países, enriquecer los procedimientos, técnicas y estrategias para la práctica inspectora y participar en intercambios profesionales sobre muy diversos aspectos de la inspección y de la educación en general.

## **8. Análisis reflexivo y conclusiones**

La inspección educativa española lleva décadas construyendo su identidad profesional sobre un territorio bien delimitado: el sistema educativo nacional, con sus leyes, sus centros, sus procedimientos y sus conflictos. Ese territorio es vasto y exigente, y la densidad de la carga de trabajo ordinaria ha contribuido a que la mirada inspectora se oriente casi exclusivamente hacia adentro, hacia lo próximo y lo urgente. La dimensión europea ha sido, en este contexto, algo que ocurría en los centros que se supervisaban —en los proyectos *Erasmus+* de los colegios e institutos, en las movilidades del alumnado y del profesorado— pero no algo que interpelara directamente a quienes supervisaban. Esta disociación, que Villarán Adánez (2024) diagnostica con precisión como una paradoja estructural del sistema, es lo que la experiencia analizada en este artículo ha empezado, tímida pero inequívocamente, a corregir.

El curso realizado no fue una experiencia transformadora en el sentido de que cambiara radicalmente la forma de ejercer la función inspectora al día siguiente del regreso. Sería poco honesto afirmarlo, y también poco útil como argumento para quienes deben tomar decisiones sobre la conveniencia de invertir recursos institucionales en este tipo de iniciativas. Lo que sí produjo, y lo que las tres movilidades posteriores a Portugal y Noruega parecen estar produciendo también, es algo más sutil y más duradero: una reconfiguración de la perspectiva desde la que se observa el propio sistema. Ver desde fuera, aunque sea durante una semana y desde la distancia modesta que ofrece un curso de formación, —y otro tipo de movilidades,

---

<sup>4</sup> Traducción de la autora.

naturalmente— lo que desde dentro se da por obvio, es uno de los aprendizajes más difíciles de obtener por otros medios y uno de los más valiosos para quien ejerce una función de supervisión y asesoramiento.

La resolución de conflictos en los centros docentes, temática que articuló la experiencia formativa, ilustra bien esta idea. La autora no regresó de Padua con un método nuevo listo para aplicar. Regresó con una comprensión más matizada de por qué el propio método —normativo, procedimental, jerárquico en sus formas— es coherente con el sistema en que opera, pero no es el único posible ni necesariamente el más eficaz en todos los contextos. Esa comprensión, aparentemente teórica, tiene consecuencias prácticas: invita a una mayor escucha antes de la intervención, a una mayor atención a los intereses no declarados de las partes, a una mayor conciencia de que resolver un conflicto sin preservar la relación institucional produce soluciones frágiles. Nada de esto contradice el marco normativo español. Todo ello lo enriquece.

El análisis crítico desarrollado a lo largo de este artículo no ha pretendido ocultar las sombras de la experiencia. La carga de trabajo no se aligera, las exigencias de la agenda no se detienen. Esta realidad no invalida la experiencia, pero sí señala con claridad que la institucionalización de la internacionalización inspectora requiere algo más que proyectos bien diseñados y convocatorias bien tramitadas: requiere una decisión administrativa sobre las condiciones en que se realiza la movilidad, que, a juicio de esta autora, hoy no está tomada.

Lo más significativo del curso 2025-2026, sin embargo, no es lo que ocurrió en Padua sino lo que ocurrió después. Que en menos de cuatro meses se hayan producido tres movilidades adicionales, —aspecto, por otra parte, inicialmente previsto—, que la demanda haya superado la oferta hasta requerir un procedimiento de adjudicación con baremo, y que ese procedimiento exista y funcione, son datos que trascienden la anécdota y apuntan a un cambio de tendencia. Andalucía está construyendo, con la primera generación de inspectores con experiencia internacional institucional de su historia, una base desde la que es posible hacer algo cualitativamente distinto: no solo participar en proyectos europeos, sino contribuir a definirlos, liderarlos y convertirlos en palanca de transformación del propio servicio.

Para que eso ocurra, la continuidad no puede dejarse al azar ni a la buena voluntad de las personas que hoy impulsan estas iniciativas. Necesita estructura,

reconocimiento, recursos y, sobre todo, la convicción institucional de que un inspector que conoce cómo se gestiona la convivencia en un centro noruego, cómo se resuelven los conflictos en un instituto portugués o cómo se articula la relación entre inspección y autonomía escolar en Italia, es un inspector mejor equipado para ejercer su función en Andalucía. No porque vaya a importar esos modelos, sino porque los conoce y puede, desde ese conocimiento, mirar el propio con ojos más críticos y más libres.

La inspección educativa del siglo XXI no puede seguir siendo una institución sin pasaporte. Los centros que supervisa llevan años cruzando fronteras. Ha llegado el momento de que quienes los supervisan hagan lo mismo, no como excepción meritoria de unos pocos, sino como parte ordinaria y reconocida de lo que significa ejercer bien esta función.

### **Agradecimientos**

La autora agradece a la Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional de la Junta de Andalucía, y en particular a la Inspección General de Educación, el impulso institucional que ha hecho posible la primera acción de internacionalización de la inspección educativa andaluza.

A Eduardo Bailén García, por su ayuda siempre desinteresada, eficaz y certera.

A Carmen Plata Luque, porque su afán investigador promueve, en todo momento, la propia investigación de esta autora.

### **Financiación**

El presente artículo se ha realizado en el marco de la acción de movilidad *Erasmus+* KA1 con número de referencia 2024-1-ES01-KA122-SCH-000226173, financiada por la Unión Europea a través del programa *Erasmus+* y gestionada en España por el Servicio Español para la Internacionalización de la Educación (SEPIE), con la Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional de la Junta de Andalucía como organización solicitante y coordinadora. <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/projects/search/details/2024-1-ES01-KA122-SCH-000226173>

### **Conflicto de intereses**

La autora declara no tener ningún conflicto de intereses en relación con el contenido del presente artículo.

## Referencias bibliográficas

- Andrew Hickey & Stewart Riddle (2023) The practice of relationality in classrooms: beyond relational pedagogy as empty signifier. *Teachers and Teaching*, 29:7-8,821-832,. <https://doi.org/10.1080/13540602.2023.2202389>
- Arévalo Jiménez, J.J. (1 de febrero de 2026). El Sistema Educativo español y la burocracia defensiva que afecta al profesorado. *Blog Aula de Inspección*. <https://inspecciondeeducacion.com/preparacion-oposicion-inspeccion-burocracia-defensiva/>
- Consejo de la Unión Europea. (2018, 4 de junio). Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente (2018/C 189/01). *Diario Oficial de la Unión Europea*, C 189, 1-13. [eur-lex.europa.eu](http://eur-lex.europa.eu)
- Consejo de la Unión Europea. (2021). Resolución del Consejo relativa a un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación con miras al Espacio Europeo de Educación y más allá (2021-2030). *Diario Oficial de la Unión Europea*, C 66/1. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=DOUE-Z-2021-70017>
- European Commission. Mejora de la Inclusión y la Internacionalización a través de la Inspección Educativa, (Start, date 01-09-2024- End, date 28-02-2026). European Commission, Erasmus+. <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/projects/search/details/2024-1-ES01-KA122-SCH-000226173?ettrans=es>
- Eurydice (2026). *Spain. Mobility and internationalization*. Comisión Europea/Agencia Ejecutiva Europea de Educación y Cultura/ Eurydice Disponible en <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia/spain/mobility-and-internationalisation>
- Guerrero Castro, M. I. (2019). *Erasmus+*: Supervisar las escuelas europeas del siglo XXI. *Supervisión* 21, 54. Octubre. Disponible en: <https://usie.es/supervision21/index.php/Sp21/article/view/422>
- Grek, S. (2014). Travelling Inspectors and the Making of Europe: Education Policy Learning and the Case of the Scottish School Inspectorate. *Sisyphus Journal of Education*, Vol. 2 (1), pp. 40-61. Disponible en <https://revistas.rcaap.pt/sisyphus/issue/view/300>

- Joana, L. and Carvalho, M. (2024). Compliance or Culture Shift: Reflecting on the Impact of Education Inspection on Educational Institutions. *Encounters in Theory and History of Education*, Vol. 25, 250-270. DOI <https://doi.org/10.24908/encounters.v25i0.17732>
- Martínez Pomet, L. (2025). La internacionalización de la Inspección Educativa a través del Programa *Erasmus+*. *Avances En Supervisión Educativa*, 43. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i43.920>
- Martínez Serrano, M. del C., Romero García, M. A., García-Valdecasas Prieto, M., & Gavín Chocano, O. (2024). Inspección educativa y mejora escolar: análisis de sus funciones desde la perspectiva de los inspectores en ejercicio. *Publicaciones*, 54(2), 95–129. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v54i2.30476>
- Pantoja Vallejo, Antonio (2005). La gestión de conflictos en el aula. Factores determinantes y propuestas de intervención. Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría General de Educación. Instituto superior de formación del profesorado. [https://www4.ujaen.es/~apantoja/mis\\_libros/gestion\\_confli\\_05.pdf](https://www4.ujaen.es/~apantoja/mis_libros/gestion_confli_05.pdf)
- RAE / Real Academia Española de la Lengua (2026): Diccionario de la lengua española, 23.<sup>a</sup> ed., [versión 23.8.1 en línea]. <https://www.rae.es/inicio> [2 de marzo de 2026].
- Remache-Bunci, M. G.; Rosero Ponce, N. V.; Córdor-Quimbita, B. H. (2022). Estrategias educativas en la solución de conflictos escolares en adolescentes. *Revista Complutense de Educación*, 34 (3), 701-716. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/80036>
- Servicio Español para la Internacionalización de la Educación. (2023). Guía de *Erasmus+*. <http://sepie.es/>
- SICI (The Standing International Conference of Inspectorates) (2026). <https://www.sici-inspectorates.eu/>
- Simeonova, R., Parvanova, Y., Brown, M., Gardezi, S., O'Hara, J., McNamara, G., del Castillo Blanco, L., Kechri, Z. y Beniata, E. (2020). A continuum of approaches to school inspections: cases from Europe. *Pedagogy*, 92(4), pp. 487-506. Disponible en: <https://goo.su/y4dR>
- Villarán Adánez, A. (2024). Los proyectos europeos: asignatura pendiente de la inspección educativa. *Avances en Supervisión Educativa*, (41). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i41.858>
- Zhang R. (2023) The application of relational theory towards a deeper understanding of emotional variables in language education. *Heliyon*. 9(6), June. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e16758> .

## **Normativa. Ordenada según su jerarquía.**

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. «BOE» núm. 106, de 04 de mayo de 2006. Referencia: BOE-A-2006-7899. <https://www.boe.es>

Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, BOJA, núm. 252, de 26 de diciembre de 2007, pp 5 a 36. <https://www.juntadeandalucia.es/eboja>

Orden de 13 de julio de 2007, por la que se desarrolla la organización y el funcionamiento de la inspección educativa de Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía (BOJA) núm. 152, de 2 de agosto de 2007, pp 17 a 37. <https://www.juntadeandalucia.es/eboja>

Orden de 26 de julio de 2023, por la que se establece el Plan General de Actuación de la Inspección Educativa de Andalucía para el período 2023-2027. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, BOJA núm.146, de 1 de agosto de 2023, pp. 12869/1 a 12869/11. <https://www.juntadeandalucia.es/eboja>

Resolución de 25 de julio de 2025, de la Viceconsejería, por la que se aprueban las Instrucciones para el desarrollo, la dirección y la coordinación del Plan General de Actuación de la Inspección Educativa y el Plan de Formación para el Perfeccionamiento y Actualización Profesional, para el curso escolar 2025-2026. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, BOJA núm.146, de 31 de julio de 2025, pp. 10749/1 a página 10749/18. <https://www.juntadeandalucia.es/eboja>