



Universidad de Valladolid

**MÁSTER EN INSPECCIÓN, DIRECCIÓN Y GESTIÓN DE
ORGANIZACIONES Y PROGRAMAS EDUCATIVOS**

TRABAJO FIN DE MÁSTER

HISTORIA DE LA INSPECCIÓN DE PRIMERA ENSEÑANZA EN LA TRANSICIÓN Y LA DEMOCRACIA. UN ANÁLISIS A PARTIR DE TESTIMONIOS FEMENINOS

Autora: Celina Rebollo de Rozas

Tutora académica: Miriam Sonlleva Velasco

Julio de 2025

AGRADECIMIENTOS

Me gustaría empezar este trabajo dedicando unas palabras de agradecimiento a todas las personas que han contribuido, de manera directa o indirecta, a la realización de este estudio.

En primer lugar, me gustaría dar las gracias a mi tutora, Miriam Sonlleva Velasco, por su rigor académico, su orientación constante y su disponibilidad a lo largo de todo el proceso. Su acompañamiento ha sido esencial para el desarrollo y la culminación de esta investigación.

Mi gratitud también a las protagonistas de esta investigación, Soledad y Carmen, por su valiosa colaboración, su compromiso y la generosidad con la que han compartido sus experiencias. Sus testimonios han enriquecido de forma sustancial este trabajo, permitiendo rescatar una parte significativa de la historia de la inspección educativa desde una perspectiva humana y comprometida.

A mis hermanos, por su apoyo discreto pero firme, por su comprensión y por estar siempre presentes. Su respaldo emocional ha sido un pilar imprescindible durante esta etapa.

A todos ellos, mi más profundo reconocimiento y gratitud.

RESUMEN

Este estudio aborda el papel de la inspección de primera enseñanza en España durante la segunda mitad del siglo XX y los primeros diez años del siglo XXI, desarrollando con especial atención las trayectorias vitales y profesionales de dos inspectoras de educación. A través de una metodología cualitativa basada en la técnica del relato de vida, se reconstruyen sus experiencias, reflexiones y contribuciones al sistema educativo en un contexto de profundos cambios políticos, sociales y normativos. El análisis de los datos se estructura bajo tres categorías: formación, acceso a la inspección y experiencias en el cuerpo profesional. Los testimonios recogidos aportan una visión valiosa y poco explorada sobre el ejercicio profesional de la inspección durante el franquismo y la transición democrática, así como sobre su evolución en las primeras décadas del presente siglo. Asimismo, permiten reflexionar sobre la función supervisora, asesora y evaluadora de la inspección desde una mirada crítica y humanista. Este trabajo pretende contribuir al conocimiento de la historia de la inspección educativa española reivindicando la memoria de mujeres que, desde su compromiso ético y pedagógico, impulsaron mejoras sustanciales en la calidad del sistema educativo.

Palabras clave: inspección educativa, mujer, franquismo, transición, Castilla y León

ABSTRACT

This study addresses the role of primary education inspection in Spain during the second half of the 20th century and the first decade of the 21st century, with special attention to the life and professional trajectories of two female education inspectors. Using a qualitative methodology based on the life history technique, it reconstructs their experiences, reflections, and contributions to the educational system within a context of profound political, social, and regulatory changes. Data analysis is organized into three categories: training, access to the inspection body, and professional experiences. The collected testimonies provide a valuable and underexplored perspective on the practice of inspection during the Franco regime and the democratic transition, as well as its evolution in the early decades of the 21st century. They also offer a basis for reflection on the supervisory, advisory, and evaluative roles of educational inspection from a critical and humanistic standpoint. This work aims to contribute to the understanding of the history of educational inspection in Spain, while honoring the memory of women who, through their ethical and pedagogical commitment, drove substantial improvements in the quality of the educational system.

Keywords: educational inspection, women, Francoism, transition, Castilla y León.

ÍNDICE

CAPITULO INTRODUCTORIO	6
PRESENTACIÓN	6
OBJETIVOS.....	6
JUSTIFICACIÓN ACADÉMICA.....	7
MOTIVACIÓN PERSONAL.....	8
CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO	9
INTRODUCCIÓN	9
1.1. LA EDUCACIÓN EN LA SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XX Y LA PRIMERA DÉCADA DEL SIGLO XXI EN ESPAÑA	9
1.1.1. <i>La educación durante el franquismo</i>	9
1.1.2. <i>La educación en la Transición y los primeros años de la democracia....</i>	13
1.1.3. <i>Unas pinceladas sobre la educación en la primera década del siglo XXI</i>	14
1.2. LA INSPECCIÓN EDUCATIVA EN ESPAÑA DURANTE LA SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XX Y LA PRIMERA DÉCADA DEL SIGLO XXI.....	16
1.2.1. <i>La inspección educativa en el franquismo</i>	16
1.2.2. <i>La inspección educativa durante la Transición y los primeros años de la democracia.....</i>	18
1.2.3. <i>Unas notas finales sobre la inspección educativa en la primera década del siglo XXI</i>	21
CAPITULO II. ESTADO DE LA CUESTIÓN	23
2.1. FASES DEL ESTADO DE LA CUESTIÓN	23
2º FASE: EVALUACIÓN	26
3º FASE: ANÁLISIS	27
4º FASE: SÍNTESIS.....	30
CAPITULO III. METODOLOGÍA	32
3.1 CUESTIONES TEÓRICO- METODOLÓGICAS DE LA INVESTIGACIÓN	32
3.1.1. <i>La investigación cualitativa</i>	32
3.1.2. <i>El método bibliográfico-narrativo</i>	33
3.2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	37
3.2.1. <i>Determinar temas, personas y metodología</i>	38
3.2.2. <i>La recogida de los datos</i>	39
3.2.3. <i>Analisis de los datos.....</i>	40
3.2.4. <i>Informe de investigación</i>	41

3.3. LOS CRITERIOS DE RIGOR Y CONSIDERACIONES ÉTICAS	42
3.3.1. <i>Criterios de rigor</i>	42
3.3.2. <i>Consideraciones éticas</i>	42
CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE DATOS	44
4.1. LA FORMACIÓN INICIAL.....	44
4.2. ACCESO A LA INSPECCIÓN	47
4.3. EXPERIENCIAS EN LA INSPECCIÓN	50
CAPITULO V. DISCUSIÓN	56
5.1. FORMACIÓN INICIAL.....	57
5.2. ACCESO AL CUERPO DE LA INSPECCIÓN	58
5.3. EXPERIENCIAS EN LA TRAYECTORIA PROFESIONAL	59
CAPITULO VI. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y FUTUROS DESARROLLOS	60
6.1. CONCLUSIONES	61
6.2. LIMITACIONES	61
6.3. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	62
Unas palabras finales	62
REFERENCIAS	64
ANEXOS	69

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. <i>Resultados de la búsqueda del descriptor “Inspección, Educación, España”</i>	25
Tabla 2. <i>Resultados de la búsqueda del descriptor “Inspection, Education, Spain”</i> ...	25
Tabla 3. <i>Criterios para evaluar estudios cualitativos (Dixon y Woods, 2006)</i>	26
Tabla 4. <i>Entrevistas realizadas a las inspectoras participantes</i>	40
Tabla 5. <i>Temas relevantes en las entrevistas a las dos inspectoras</i>	41

CAPITULO INTRODUCTORIO

PRESENTACIÓN

Este trabajo se sitúa en un periodo histórico de enormes transformaciones en España, un tiempo atravesado por la dictadura franquista, la llegada de la democracia y los cambios legislativos y sociales que fueron configurando una nueva concepción del sistema educativo y del papel de la mujer en la vida pública. Las mujeres que accedieron a la inspección educativa durante esos años lo hicieron, en muchos casos, desafiando las normas establecidas y sorteando techos de cristal invisibles pero persistentes. Como afirma Flecha (2004), visibilizar a las mujeres en la historia no consiste en añadir nombres, sino en cambiar la mirada.

Escuchar sus voces, recuperar sus relatos y darles un espacio en la memoria profesional colectiva es hoy más necesario que nunca. Conocer el testimonio de quienes vivieron y trabajaron en contextos pasados, especialmente mujeres, cuya labor ha sido invisibilizada, permite rescatar experiencias valiosas que enriquecen la comprensión de la historia educativa. Recuperar sus relatos no solo honra su contribución, sino que también ofrece perspectivas que pueden iluminar los desafíos actuales y contribuir a una historia más justa e inclusiva.

Para recuperar sus voces es importante utilizar metodologías que pongan en valor lo humano. Tal y como señala Robles (2007), el relato biográfico permite una comprensión más compleja y rica del sujeto en su contexto histórico y social. En este caso, el enfoque biográfico no es solo una metodología, es también un acto de una forma de cuidar la memoria. Como recuerda Rabazas (2011), la historia de la educación contada por mujeres no es una historia menor, sino otra forma de contar la historia. Y para ello, es necesario analizar a partir de la experiencia biográfica, de conocer desde dentro esa historia. Su reflexión reafirma la necesidad de mirar la historia profesional desde dentro, desde lo vivido.

A lo largo del proceso hemos comprendido, como escribe Sonlleva (2022), que la memoria de las mujeres en la educación no es solo una fuente para investigar el pasado, sino una herramienta para transformar el presente desde el conocimiento de lo vivido. En este camino, hemos podido confirmar una vez más que la historia de la educación no se escribe solo con leyes y reformas, sino también con las trayectorias de personales de quienes día a día, la han construido desde su vocación y compromiso.

OBJETIVOS

El objetivo general del estudio es conocer la historia de la inspección educativa en España entre 1975 y 2010, a partir de las experiencias biográfica de dos inspectoras.

Este objetivo general se desglosa en varios específicos:

1. Analizar la formación inicial recibida por las inspectoras.
2. Examinar los procesos de acceso al cuerpo de la inspección educativa a partir de los testimonios de las protagonistas.
3. Explorar las trayectorias profesionales de las inspectoras en el cuerpo de la inspección.

JUSTIFICACIÓN ACADÉMICA

Esta investigación que presentamos queda regulada por el Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y el procedimiento de aseguramiento de su calidad. En su artículo 17, se presentan las directrices para el diseño de los planes de estudio de los Másteres Universitarios y algunas normas en relación con el Trabajo Fin de Máster.

En el diseño de este estudio también se ha tomado en consideración el Reglamento sobre la elaboración y evaluación del TFM en la Universidad de Valladolid, aprobado por acuerdo del Consejo de Gobierno de 12 de junio de 2008 y modificado en Comisión Permanente, en sesión de 20 de enero de 2012. Algunas competencias que se definen para el Máster que estamos cursando y que cumple esta investigación son los siguientes:

- Que los estudiantes posean y comprendan conocimientos que les proporcionen una base sólida y avanzada para el desarrollo y aplicación de ideas, tanto en contextos profesionales como de investigación, permitiendo integrar conocimientos y enfrentarse a la complejidad de formular juicios a partir de información incompleta o limitada.
- Que los estudiantes sepan comunicar sus conclusiones y los conocimientos y razones últimas que las sustentan a públicos especializados y no especializados de un modo claro y sin ambigüedades.
- Que los estudiantes posean las habilidades de aprendizaje que les permitan continuar estudiando de un modo que habrá de ser en gran medida autodirigido o autónomo.
- Demostrar haber adquirido las habilidades y competencias necesarias para llevar a cabo un trabajo de investigación de forma autónoma en el contexto de las ciencias sociales y de la educación, de escribirlo ateniéndose a las normas de escritura científica, y de defenderlo ante un tribunal en sesión pública.

En este Trabajo de Fin de Máster se realiza, tal y como se indica en la guía docente, una investigación de carácter empírico relacionada con uno de los temas tratados en una de sus asignaturas. Para ello, se han tenido en cuenta todas las cuestiones aprendidas en el Máster en relación con un procedimiento de investigación.

El proyecto de investigación que se presenta a continuación trata de profundizar en los objetivos del Máster, mediante el análisis del testimonio de dos inspectoras que han ejercido en provincias de Castilla y León en el periodo de la Transición y los primeros años de la democracia en España. Desde el mismo tratamos de conocer experiencias biográficas en la inspección y poner en valor habilidades y actitudes que faciliten el ejercicio de una inspección comprometida y humana, a partir de voces femeninas.

La investigación se enmarca en el Proyecto de Innovación Docente *Historia y memoria de la escuela contemporánea: fuentes orales, iconográficas y archivísticas para la formación docente*, de la Universidad de Valladolid, desde el que se trata de enseñar a educadores en formación nuestro pasado educativo reciente y a ser críticos con la historia que nos antecede.

MOTIVACIÓN PERSONAL

La realización de este trabajo de investigación surge después de mantener una conversación con mi tutora Miriam Solleva. Mi interés por conocer con mayor profundidad la evolución de la inspección educativa en España y el papel que las mujeres han desempeñado en este ámbito, son dos aspectos que responden a una doble motivación. Por un lado, la de conocer la historia de la inspección a partir de experiencias biográficas, y, por otro, la de recuperar, visibilizar y valorar trayectorias femeninas que han quedado muchas veces fuera de los discursos oficiales

Con esta investigación buscamos realizar un ejercicio de memoria y justicia histórica, además de contribuir al conocimiento y reconocimiento de mujeres que han accedido la inspección educativa en un momento histórico en el que abundaban las barreras de género.

La elección del tema de este Trabajo de Fin de Máster responde a una inquietud profunda, personal y profesional, que ha ido creciendo con fuerza a lo largo de mi trayectoria vital. Tras más de dos décadas dedicada a la educación en diferentes etapas educativas, centros y funciones, he sentido la necesidad de detenerme y mirar hacia atrás, de preguntarme quiénes abrieron camino antes que nosotras.

Este trabajo surge del deseo de conocer y visibilizar el recorrido profesional y vital de dos de esas mujeres. Su ejercicio como inspectoras del siglo XX y principios del XXI, ha supuesto no solo un logro individual, sino también una aportación colectiva de gran valor para la historia de la inspección educativa en España. Ellas no solo ejercieron una labor técnica en tiempos difíciles; también supieron sostener con dignidad su papel en un sistema profundamente masculinizado, abriendo espacio a nuevas formas de entender la profesión.

Sus trayectorias no figuran en los manuales ni en los relatos oficiales, pero son esenciales para comprender cómo ha evolucionado la inspección educativa y, sobre todo, para reconocer la aportación de las mujeres en ese proceso. En un contexto académico como el actual, donde la perspectiva de género y la recuperación de memorias silenciadas cobran especial relevancia, considero que esta investigación no solo es oportuna, sino también necesaria.

CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO

INTRODUCCIÓN

Entre el año 1975 y el año 2000, en España se vivió una profunda transformación política, económica y social. La transición democrática, iniciada después de la muerte de Franco, en 1975, dio paso a la Constitución de 1978 y a un proceso de modernización e integración de España en Europa, que fue continuado en la primera década del siglo XXI.

1.1. LA EDUCACIÓN EN LA SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XX Y LA PRIMERA DÉCADA DEL SIGLO XXI EN ESPAÑA

En el ámbito educativo, la segunda mitad del siglo XX en España fue un periodo de grandes transformaciones en el terreno educativo, que tenían relación con los cambios políticos, sociales y económicos de que se dieron en el país. Desde los años cincuenta, en plena dictadura franquista, el sistema educativo vivió una gran centralización. La educación confesional y orientada a valores tradicionales fue una constante. Sin embargo, con el desarrollo económico y la presión de una sociedad en modernización, se iniciaron tímidas reformas a partir de la década de 1960, como la Ley de Educación Primaria de 1965 o Ley General de Educación de 1970, que intentó democratizar el acceso a la enseñanza. Con la muerte de Franco, en 1975, hubo una reestructuración del sistema consolidada con la Constitución de 1978. Esta, reconoce el derecho a la educación y abre paso a una escuela pública, laica y plural. En los siguientes años, las distintas leyes educativas intentan dar respuesta a los nuevos retos sociales, apostando por la equidad, la integración y la calidad, en un contexto de descentralización autonómica y apertura hacia Europa. De este modo, la historia educativa de esta etapa refleja el paso de un modelo autoritario y excluyente a otro más moderno, inclusivo y democrático.

1.1.1. *La educación durante el franquismo*

Viñao, (2001) sostiene que la guerra civil española supuso una ruptura drástica en la trayectoria educativa iniciada durante la Segunda República, al transformar el sistema educativo en un espacio de confrontación ideológica y política. En el territorio republicano, se procuró continuar con las políticas de reforma pedagógica, centradas en una educación laica, inclusiva y orientada al progreso social. Por el contrario, en la zona al mando de los sublevados, se instauró un modelo educativo tradicionalista, confesional y autoritario, en el que la Iglesia recuperó un papel central.

Durante la guerra civil se promulga la Ley de Reforma de la Enseñanza Media, el 29 de septiembre de 1938, por el Ministerio de Educación Nacional. La ley instauró un sistema educativo muy ideologizado, en la línea de los principios del nacionalcatolicismo. Esta ley, concebía la educación media como un instrumento de formación moral y patriótica. Al bachillerato se ingresaba con diez años y estaba dividido en un ciclo elemental de cuatro años y otro superior de dos años, además, para el ingreso en el Bachillerato, se tenía que cursar un año de preparación. Las asignaturas con más peso en el currículo eran el latín, la religión y la historia de España. Para entrar en la universidad era necesario aprobar un examen de estado.

La ley eliminaba las reformas pedagógicas de la Segunda República, como la coeducación, el laicismo y los métodos activos de enseñanza, sustituidos por un modelo autoritario, elitista y confesional. Viñao (1997) explica que la reforma del 38 supuso la institucionalización de un sistema educativo orientado al adoctrinamiento, más que a la formación crítica del alumnado. Esta ley estuvo en vigor hasta 1953. Aunque fue sustituida por otras normas posteriores, su influencia duro varias décadas.

En cuanto a la formación universitaria, la Ley de Ordenación de la Universidad Española, promulgada el 29 de julio de 1943, reorganizó el sistema universitario durante el régimen franquista y restauró los principios tradicionales anteriores a la Segunda República, como fueron el nacionalcatolicismo y el autoritarismo del nuevo Estado. La Ley de 1943 convirtió a la universidad en una institución cerrada, donde el mérito académico quedaba supeditado a la fidelidad política y religiosa (Sanz Díaz, 2017). El modelo universitario del franquismo fue eminentemente autoritario, con un fuerte protagonismo del Estado y de la Iglesia, lo que supuso la negación de los principios liberales que habían inspirado reformas anteriores (Puelles, 1999).

En cuanto a la educación primaria, esta no estuvo en los primeros años del franquismo entre los intereses de los sublevados. Pasados unos años desde el final de la guerra, empezó a tener un espacio en la política autoritaria. La Ley de Educación Primaria de 17 de julio de 1945, dividía este nivel en dos etapas: la general de 6 a 10 años y una especial de 10 a 12. Los alumnos que terminaban a los 10 años pasaban al bachillerato y los demás cursaban la etapa especial para posteriormente incorporarse al mundo laboral. Las tres características principales de esta nueva Ley fueron: universalidad, gratuidad y obligatoriedad.

Hasta ese momento de 1945, las escuelas en España se clasificaban en tres tipos: la escuela unitaria, un maestro en un aula con niños de distintas edades; las escuelas graduadas, incompletas con menos de tres secciones en las que los alumnos estaban agrupados por edad y nivel de conocimientos en aulas diferentes; y la escuela graduada completa, con entre tres y seis secciones. Con esta Ley aparecen los Grupos Escolares con unas características parecidas en su organización a las actuales. También se crean las Escuelas Hogar.

En esta década de los años 1940, también se llevaron a cabo reformas, en los últimos años, en la Formación Profesional. La Ley de Formación Profesional de 1949, estaba orientada a vincular la educación con el mundo laboral, en ese momento con una gran necesidad de mano de obra cualificada. Promovida por el Ministerio de Trabajo y organizada a través de la Delegación Nacional de Sindicatos, esta ley creó un sistema paralelo al educativo con finalidades laborales, ideológicas y productivas. La ley de 1949 institucionalizó un modelo de formación profesional dependiente del aparato sindical franquista, más centrado en la lealtad ideológica que en la capacitación crítica del trabajador (Puelles, 1999).

El 18 de julio de 1951 fue nombrado ministro de Educación Nacional, Joaquín Ruiz-Gómez, miembro de la Asociación Católica Nacional de Propagandistas (ACNP), con él comenzó una nueva etapa de relativo aperturismo, pero los enfrentamientos universitarios entre estudiantes falangistas y estudiantes a favor de un sindicato democrático independiente, en febrero de 1956, pusieron fin a esta etapa ministerial.

La década de 1950 se abre con la Ley de Enseñanza Media de 26 de febrero de 1953, esta ley conllevó una reforma parcial del bachillerato. Aunque no modificó la estructura esencial de la ley de 1938, sí introdujo algunos cambios orientados a mejorar la organización académica y administrativa, sin alterar el carácter ideológico, confesional y centralizado del sistema. Mantuvo la función selectiva y elitista del Bachillerato, aunque intentó ampliar el acceso con la creación de nuevas plazas en institutos y el impulso de centros privados. Además, consolidó la separación en dos ciclos: bachillerato elemental, de cuatro años y el bachillerato superior, de 2 años, con un examen para su ingreso. Con esta legislación se reforzó la autoridad del profesorado y se introdujeron medidas para regular el acceso y promoción del cuerpo docente.

Escolano (1992) analiza la Ley de Enseñanza Media de 1953 en el contexto de los primeros intentos de modernización pedagógica del régimen franquista. Destaca que esta ley representó un esfuerzo técnico y administrativo por mejorar la estructura de la enseñanza media, pero sin alterar su esencia ideológica autoritaria. Escolano señala que la reforma mantuvo el carácter selectivo, memorístico y jerárquico del sistema educativo, al tiempo que introdujo algunos elementos de reorganización curricular y profesionalización docente. Subraya, que las mejoras estuvieron subordinadas a los principios del nacionalcatolicismo y al control político del estado.

En el artículo cuarenta y dos de esta Ley, se introduce como novedad la creación de la Cartilla Escolar, aunque no es hasta 1954 cuando se dictan las normas para su implantación. En 1956, es cuando se dan normas para la expedición de Certificados de Estudios Primarios.

En el año 1953 también se aprobó la Ley de Construcciones Escolares, que establecía un sistema de convenios entre el Estado, las Diputaciones provinciales y los Ayuntamientos para construir escuelas.

Durante la década de 1960, España vivió una etapa clave de transformación económica y social, marcada por la influencia de los tecnócratas vinculados al Opus Dei. En el ámbito educativo, este periodo significó el tránsito de una educación elitista y confesional hacia una estructura más moderna y adaptada a las exigencias del crecimiento económico. Los responsables del cambio impulsaron una planificación centralizada, con enfoque técnico y funcionalista, que situó la educación como un elemento esencial para el desarrollo nacional.

En 1962, el nuevo ministro de educación, Lora Tamayo, cambió el nombre de Ministerio de Educación Nacional por el de Ministerio de Educación y Ciencia. Este ministro efectuó mejoras en educación primaria en relación con periodo de escolaridad obligatoria hasta los catorce años. Además, modificó los planes de formación del magisterio. El plan de estudios constaba de los estudios de Bachillerato Superior y dos años de formación teórica específica, una prueba final llamada de madurez y la realización de un año de prácticas remuneradas.

También se llevó a cabo una campaña de alfabetización con una gran participación de ciudadanos. En este periodo hubo revueltas estudiantiles universitarias entre las que destacan las producidas en la Universidad de Barcelona. Su objetivo era acabar con el periodo de dictadura, estos disturbios fueron constantes hasta el fin de la dictadura en 1975.

Lora Tamayo dimitió en 1968 y le sucedió José Luis Villar Palasí, Catedrático de Derecho Administrativo. Este estuvo al frente del ministerio de educación seis años en los cuales realizó diferentes reformas en la universidad y en el sistema educativo de primaria. La reforma más popular fue la Ley General de Educación de 1970. Anteriormente, en 1969, se publicó el “Libro Blanco sobre la Educación”, que recogía un diagnóstico exhaustivo del sistema educativo y proponía medidas para su reestructuración. Sin embargo, la modernización tecnocrática de la educación no cuestionó los fundamentos autoritarios del sistema, sino que los adaptó a las nuevas necesidades del desarrollo económico (Puelles, 1999).

La Ley General de Educación (LGE), promulgada el 4 de agosto de 1970 bajo la autoridad del ministro José Luis Villar Palasí, supuso una reforma estructural sin precedentes en el sistema educativo español durante el régimen de Franco. Aunque no modificó el carácter autoritario del régimen, sí introdujo una organización más moderna, planificada y funcional del sistema escolar. Por primera vez se planteó una escolarización prolongada y común para todos los ciudadanos, aunque su aplicación real fue desigual y con muchas carencias (Viñao, 1997).

Esta nueva Ley estructuró el sistema educativo en diferentes niveles claramente definidos: Educación Preescolar: dividida en dos ciclos, jardín de infancia de 2-3 años, y escuela de párvulos de 4-5 años; Educación General Básica (EGB): formada por ocho cursos para alumnos de 6-13 años; Bachillerato Unificado y Polivalente (BUP), con una organización de tres cursos y dos especialidades, letras y ciencias; y Curso de Orientación Universitaria (COU), de un año de duración para alumnos de 17 años.

En cuanto a la Educación universitaria: los estudios cursados en Facultades, Escuelas Técnicas Superiores y Escuelas Universitarias, tenían una duración media de entre 3 y 5 años. La Formación Profesional era de tres tipos, de primer grado, para los alumnos con Certificado de Escolaridad, de segundo grado, para alumnos con título de Bachillerato o que habían cursado la Formación Profesional de primer grado y de tercer grado, para alumnos con estudios universitarios o para aquellos que optaban por esta formación después de realizar la Formación Profesional de segundo grado.

Ley General de Educación supuso una transformación del sistema educativo vigente hasta el momento. Gracias a ella se dejó atrás en nuestro país (aunque con alguna excepción) el modelo de escuela segregada, para pasar a un modelo de escuela mixta, a pesar de la negativa de los sectores más conservadores de la sociedad por considerar que esto podría generar problemas morales y sexuales (Sánchez y Hernández 2012, p.25).

Otra novedad destacada es que la Ley autorizó la práctica de una segunda lengua diferente a la nacional en las regiones bilingües. Además, en el artículo 51 de la Ley General de Educación de 1970, se hace referencia a la educación de personas con discapacidad y se establece un marco específico para su atención educativa. Propone una atención separada del alumnado con necesidades educativas especiales en centros especializados.

En 1974, la Ley de Selectividad Universitaria que reguló oficialmente el acceso a la universidad. La implantación de la selectividad permitió articular el nuevo sistema de acceso universitario con los principios de planificación y racionalidad del modelo educativo propuesto en la LGE de 1970 (Puelles, 1999).

Según Negrín (2009), la LGE supuso un intento serio de modernización educativa. Introdujo un sistema más articulado entre niveles, estableció la escolarización obligatoria y gratuita hasta los 14 años y promovió la diversificación de itinerarios a partir del ciclo medio. El autor destaca que la ley buscaba eliminar el clasismo tradicional del sistema educativo español, aunque mantuvo una estructura centralizada y el control por parte del Estado.

1.1.2. La educación en la Transición y los primeros años de la democracia

Tras estas décadas de cambio, en 1980 se publica la Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares (LOECE). Esta ley estuvo vigente durante cinco años y abordó la introducción de un modelo democrático en la organización de los centros docentes, especialmente en los centros de titularidad privada. Además, definía el marco jurídico para la organización escolar en una etapa de importantes cambios políticos y sociales.

La Ley no entró en vigor totalmente y fue derogada y sustituida parcialmente por la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. La LODE, fue la primera ley educativa que se aprobó en la democracia después de la Constitución de 1978. El presidente del Gobierno era Felipe González y el ministro de Educación José María Maravall. Esta ley supuso un cambio significativo al reconocer formalmente los derechos fundamentales de los alumnos en el sistema educativo español, reforzó su dimensión participativa y garantizó su protección jurídica.

Las novedades de esta Ley fueron: el reconocimiento de los derechos y deberes del alumnado, incluyendo el derecho a la libertad de expresión, asociación y reunión en el ámbito escolar o el establecimiento de los consejos escolares como órganos de participación democrática de la comunidad educativa (familias, profesorado, alumnado y personal no docente). La regularización de los centros concertados y las condiciones para su concierto con el Estado y la reafirmación del carácter público del sistema educativo y del compromiso del Estado con garantía de una educación gratuita y de calidad, fueron otras de sus novedades.

Bolívar (2024) señala que, a pesar de estas mejoras, la LODE dejó sin resolver aspectos clave relacionados con la profesionalización de la dirección escolar. La ley adoptó un modelo de dirección participativo y no profesionalizado, por lo que, según el autor, ha generado una “debilidad institucional” en la dirección de los centros educativos. Esta situación ha dificultado el desarrollo de un liderazgo pedagógico efectivo y ha limitado la capacidad de los centros para implementar mejoras sostenibles. Arrastramos, desde 1985 con la LODE, una debilidad institucional de la dirección escolar y la consiguiente necesidad de fortalecerla, no en una línea burocrática administrativa, ya agotada, sino pedagógica (Bolívar, 2024).

En la década de 1990 se publica la Ley Orgánica 1/1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Esta ley fue aprobada durante el gobierno de Felipe González, siendo ministro de educación Javier Solana y reformó completamente el sistema educativo. Estableció la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), hasta los 16 años y se centró en una educación comprensiva e inclusiva.

La LOGSE apostó por una transformación profunda del sistema educativo, tanto en su estructura como en las propuestas realizadas para conseguir una educación de mayor

calidad. Estos cambios pueden resumirse en los siguientes (Marchesi y Martín, 1998): extender la educación obligatoria hasta los 16 años; modificar los niveles y etapas educativas; transformar la formación profesional; mejorar la calidad de la enseñanza; proponer una nueva forma de entender el currículo; impulsar la inclusión educativa y avanzar en la equidad.

Una de las transformaciones más significativas fue la creación de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), concebida como una etapa común para todo el alumnado entre los 12 y los 16 años, eliminando la selección temprana característica de leyes anteriores. Además, incorporó una estructura de etapas educativas que comprendían la Educación Infantil, Educación Primaria, ESO, Bachillerato y Formación Profesional, con el objetivo de ofrecer una educación adaptada a la sociedad moderna y plural.

Desde el punto de vista pedagógico, la ley impulsó la atención a la diversidad, la evaluación continua, la personalización del aprendizaje, buscando el desarrollo integral del alumnado. También reforzó el papel del profesorado como agente clave en el proceso educativo, así como la participación de las familias y la comunidad educativa en la vida de los centros escolares.

Esta ley dejó una huella duradera en el sistema educativo español, al establecer los cimientos de una educación más inclusiva y democrática, principios que siguen orientando la legislación educativa actual.

Avanzando en los últimos años del siglo XX, se publica la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros Docentes (LOPEG), en 1995. Su objetivo fue reforzar la participación de la comunidad educativa, la autonomía de los centros y establecer un sistema de evaluación integral.

La LOPEG, reformó la estructura de los centros educativos, fortaleció la función directiva con procesos más rigurosos para elegir al director y ampliando la duración de su mandato. Además, con ella se consolidó la pedagogía organizativa y de gestión, permitiendo a cada centro elaborar su Proyecto Educativo y gestionar sus recursos económicos. También se reforzó el papel de los Consejos Escolares con representación de profesores, familias, alumnado y personal no docente y amplió la participación a centros concertados. El claustro de profesores asumió competencias pedagógicas clave.

Esta Ley, además, estableció la evaluación institucional como pilar de la mejora educativa. Creó el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE), y reguló la evaluación del profesorado, los centros y del sistema educativo en su conjunto. Fue derogada por la LOE en 2006.

1.1.3. Unas pinceladas sobre la educación en la primera década del siglo XXI

En los primeros años del siglo XXI, España atravesó una etapa de fuertes contrastes en los ámbitos económico y educativo. La economía creció de forma sostenida gracias a la expansión del sector de la construcción, el consumo interno y la entrada masiva de inversión extranjera, favorecida por la pertenencia a la zona euro. A pesar de ello, la crisis financiera internacional de 2008 tuvo un negativo impacto. El estallido de la burbuja inmobiliaria provocó una profunda recesión, un aumento notable del desempleo y un

fuerte endeudamiento público. Las políticas de austeridad aplicadas durante los gobiernos de Rodríguez Zapatero y Mariano Rajoy, incluyeron recortes significativos en el gasto social, afectando directamente a sectores como la educación.

En el ámbito educativo, estos años estuvieron marcados por reformas legislativas y por una creciente preocupación por la calidad y equidad del sistema. La Ley Orgánica de Educación (LOE), aprobada en el año 2006, trató de consolidar un sistema educativo más equitativo, inclusivo y adaptado a los retos del siglo XXI. Organizó todas las etapas del sistema educativo no universitario y reforzó principios como la equidad, la atención a la diversidad, el aprendizaje competencial y la autonomía de los centros. Además, esta ley introdujo la evaluación del sistema educativo y reconoció la formación continua del profesorado como un pilar clave para la mejora de la calidad.

A pesar de sus bondades algunos autores hablan de las limitaciones que también presenta. Una de las más comentadas ha sido la relacionada con las competencias. La carencia de una base conceptual sólida en el enfoque por competencias termina convirtiéndose en una planificación curricular por objetivos operativos y desemboca en una “obsesión por los resultados” centrada en la evaluación externa y el control mediante indicadores (Díaz, 2006). Autores como Gimeno (2008) explican que las competencias fueron introducidas como un nuevo enfoque, aunque desde su introducción fue confusa, pues se convirtieron en etiquetas que disimulaban contenidos.

En el siglo XXI, la educación tiene un papel fundamental como herramienta de transformación y progreso en la sociedad. En un mundo en constante cambio, la educación se erige como el pilar fundamental para el desarrollo individual y colectivo y es reconocido como un derecho fundamental de todo ser humano.

En esta primera década del siglo XXI, la educación se caracterizó por un profundo cambio en el paradigma, centrado en el aprendizaje del alumnado más que en la mera transmisión de contenidos. Este nuevo enfoque apostó por una pedagogía activa, donde el docente asume un papel de guía y facilitador, promoviendo procesos de construcción significativos del conocimiento.

Paralelamente, se consolidó el uso de la tecnología educativa como apoyo a la labor docente, como un medio para enriquecer la experiencia de aprendizaje. En este sentido, se destaca la importancia de promover experiencias en las que los estudiantes participen activamente en tareas interdisciplinares, colaborativas y contextualizadas, favoreciendo así un aprendizaje significativo y duradero (Ertmer, 2005).

En la misma línea de integración de la tecnología destacan varios autores, citamos a Lozano (2011) quien dice que las TAC (Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento) nos llevan hacia unos usos más formativos, tanto para el estudiante como para el profesor, con el objetivo de aprender más y mejor. Se trata de incidir especialmente en la metodología, en los usos de la tecnología y no únicamente en asegurar el dominio de una serie de herramientas informáticas.

En relación con el currículo, a partir de la LOE, se buscó un enfoque equilibrado que integró competencias científicas, lingüísticas, matemáticas y comunicativas, sin descuidar áreas de formación social, idiomas extranjeros y expresión artística,

fundamentales para lograr una formación integral. Además, empezó a consolidarse una nueva forma de entender al docente que ya se venía gestando desde años atrás. El papel del profesorado como modelo de referencia y agente transmisor de valores empieza a tomar forma gracias al impulso legislativo.

Por otro lado, la educación empezó a orientarse hacia la formación no solo estudiantes competentes, sino también ciudadanos críticos, éticos y comprometidos con su entorno (Moreno 2006). De esta forma, la reforma educativa de 2006 no se quedó en una simple organización curricular o administrativa, sino que empezó a transformar profundamente las prácticas pedagógicas, los valores transmitidos en las aulas y una nueva concepción de la ciudadanía (Torres et al., 2007).

1.2. LA INSPECCIÓN EDUCATIVA EN ESPAÑA DURANTE LA SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XX Y LA PRIMERA DÉCADA DEL SIGLO XXI

La inspección de primera enseñanza ha sido una pieza fundamental en el engranaje del sistema educativo español, especialmente durante la segunda mitad del siglo XX, un periodo caracterizado por importantes transformaciones políticas, sociales y pedagógicas. Desde su función de control bajo el régimen franquista hasta su progresiva orientación hacia labores de asesoramiento y mejora en el contexto democrático, la figura del inspector ha reflejado las tensiones y cambios en el modelo de escuela y de administración educativa.

Como señala Maíllo (2002), la inspección educativa ha actuado tradicionalmente como “el brazo ejecutor de la administración”, pero también ha sido impulsora de innovaciones y garante del derecho a la educación. Su evolución no puede entenderse al margen del contexto político y legislativo en que se inscribe, ni de la perspectiva de género y profesionalización que ha atravesado su desarrollo.

1.2.1. La inspección educativa en el franquismo

Durante el régimen franquista, la inspección educativa dejó de ser un instrumento técnico-pedagógico para convertirse en una pieza clave de control político e ideológico del Estado. Muñoz (2022) explica que el nuevo régimen depuró al cuerpo inspector tras la Guerra Civil y lo reconfiguró como garante de la ortodoxia nacionalcatólica. Su labor se centró en velar por la adhesión del profesorado a los principios del Movimiento, supervisar el cumplimiento de los contenidos oficiales y asegurar la disciplina moral y política en los centros. La función inspectora quedó así subordinada a criterios ideológicos, perdiendo autonomía profesional y capacidad de innovación.

La Ley de Enseñanza Media de 17 de julio de 1953, aprobada durante la dictadura de Franco, fortaleció el carácter jerárquico de la inspección y su papel como una herramienta de control al servicio de los valores del nacionalcatolicismo. Esta ley deja claro que la función principal de la inspección es actuar como vigilante del cumplimiento normativo y como enlace entre la administración educativa y las escuelas.

En el artículo 59 se menciona que “La Inspección de Primera Enseñanza ejercerá la vigilancia y orientación técnica de la enseñanza y velará por el cumplimiento de las disposiciones legales y reglamentarias que la regulan”. A la inspección educativa durante el franquismo se le adjudican, por tanto, funciones que transcendieron lo estrictamente pedagógico, además de la supervisión de la práctica docente, debía velar por la conducta moral del profesorado y su fidelidad al régimen, controlar los contenidos escolares, y que estos se ajustaran a los principios establecidos por el Estado.

El 23 de enero de 1957 se publica una Orden Ministerial mediante la cual se regula la visita del inspector al aula, promoviendo la estimulación y orientación sobre la labor docente. Este impulso renovador queda plasmado igualmente con la creación del Centro de Orientación y Documentación Didáctica de Enseñanza Primaria (CEDODEP) en el que la inspección mantuvo un papel activo y relevante (Ocaña, 2024).

Durante los años 60 se produjeron importantes cambios que afectaron al sistema educativo. En esta situación, la inspección de primera enseñanza también empezó una transformación. Seguía con la función de control administrativo e ideológico, pero empezaron señales de un cambio en su enfoque. Lentamente se fueron añadiendo nuevas funciones más centradas en el asesoramiento pedagógico y en el acompañamiento técnico al profesorado, especialmente ante el reto que suponía el importante aumento de escolarización de la población.

En cuanto al acceso de la mujer a la inspección educativa, en 1963 se había dado un gran paso, así de los 400 inspectores con los que contaba el sistema educativo español, 173 eran mujeres (43%), esto supone una consolidación de la mujer en estos puestos (Gómez, 2016).

El Decreto de 1967, conlleva la aprobación de un nuevo reglamento del cuerpo de Inspección Profesional de Enseñanza Primaria del Estado. En cuanto a la organización, se mantiene una inspección profesional dividida entre central y provincial. En cuanto a las funciones, se exponen un total de 25, destacándose entre ellas los verbos “velar” por el cumplimiento de la norma, “supervisar” la dirección técnica, pedagógica y gestión de servicios, “comprobar” el rendimiento, “promover” dinámicas en los centros escolares, “participar en comisiones o tribunales, “informar” sobre la situación de los centros y “realizar” otras funciones más administrativas, vinculadas al libro de escolaridad, expedientes o estadísticas. Este reglamento se mantendrá en vigor hasta el año 1989 (Ocaña, 2024).

Adolfo Maíllo lo resume así: durante la década de 1960, la inspección comienza a ser requerida no solo como transmisora de sus normas oficiales, sino como impulsora de la eficacia escolar en un sistema que necesita ampliar su cobertura y resultados (Maíllo, 1989).

Dos autores conocidos en el campo de la inspección, como son Esteban Frades y Antonio Montero, han tratado el papel de la inspección educativa durante los años sesenta dentro de un amplio marco de estudios sobre la historia y evolución de la inspección. Frades (2014) resalta que en los años sesenta comienza a notarse un desplazamiento paulatino desde la vigilancia ideológica hacia fuentes más técnicas de asesoramiento, preparando el camino para las posteriores reformas estructurales.

Asimismo, Montero (2021) subraya que este periodo fue testigo de una incipiente transformación del cuerpo de inspección, al que se le empezó a exigir mayor cualificación técnica y un papel más activo para mejorar el sistema educativo.

Fue la década de los setenta la que marcó el punto de inflexión en la historia del sistema educativo español y, por tanto, también en la evolución de cuerpo de inspectores de primera enseñanza. El hecho más destacado fue la aprobación, como decíamos en anteriores páginas, de la Ley General de Educación (LGE) de 1970. En este momento, la inspección comenzó a desvincularse progresivamente de su tradicional función de control ideológico y a manifestar un papel más cercano al de la coordinación pedagógica, la orientación docente y el acompañamiento a los centros, aunque continúo su estructura autoritaria.

La Ley General de Educación proporciona a la inspección un marco legal que, si bien responde a una estructura jerárquica, permite su evolución hacia funciones técnicas y pedagógicas (Montero, 2021).

Son varios los autores que señalan la importancia que tuvo la inspección educativa en el impulso a la reforma con la LGE de 1970. Los inspectores contribuyeron activamente en la aplicación de la ley en varios aspectos como la planificación de la nueva red de centros de EGB, BUP y Formación Profesional, en la reestructuración de plantillas y titulaciones docentes. Como destaca Medina (1985), fueron ellos quienes tradujeron a la práctica muchos de los principios de la reforma educativa.

Esta ley señala un cambio importante en cuanto a que en el Ministerio de Educación habrá un único Servicio de Inspección Técnica de Educación cuyos funcionarios constituirán un Cuerpo especial de la administración civil del Estado. No olvidemos que en este momento existían dos inspecciones, una para la Educación Primaria y otra para las Enseñanzas Medias con sus estructuras administrativas y funcionamientos propios (Esteban, 2010).

1.2.2. La inspección educativa durante la Transición y los primeros años de la democracia

Con la muerte de Franco el 20 de noviembre en 1975, llegó la democracia y el sistema educativo español comenzó un periodo de grandes cambios. En este escenario la inspección educativa también empezó a cambiar. Con la aprobación de la Constitución en 1978, en la cual se garantiza el derecho a la educación, la libertad de enseñanza y la participación democrática, en el artículo 27.8 se trata expresamente de la inspección educativa. En concreto se menciona que: “Los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las leyes”. Esto supone un reconocimiento constitucional del papel de la inspección educativa como garantía de calidad, legalidad y equidad en la educación.

Durante la Transición, la inspección fue tomando funciones en consonancia con la sociedad plural y democrática. Cambió el papel de autoritarismo anterior para dirigirse hacia el acompañamiento técnico, el asesoramiento pedagógico y la garantía de los derechos en los centros educativos.

Con la llegada del Estado de las Autonomías y la descentralización educativa, cada Comunidad Autónoma asumió en diferentes momentos las competencias en materia educativa, esto también incluyó a la inspección, que tuvo que adaptarse a una nueva estructura. De esta forma, se mantiene la visión estatal, pero se trabaja con la normativa autonómica.

Los cambios más importantes que se producen en esta etapa son: se inicia la despolitización de la inspección con respecto al control ideológico del régimen anterior, se apuesta por criterios técnicos y pedagógicos, los procesos de selección pasan a ser más rigurosos y fomentan la formación continua de los inspectores, la inspección se convierte en garante de derechos, asesora de equipos docentes y vigila que se cumpla la normativa, la figura del director pasa de tener un carácter impositivo a ser un interlocutor cercano a la realidad de los centros. Estos cambios son los que hacen que la inspección educativa se considere en este periodo la garante del derecho a la educación en condiciones de calidad (Bolívar, 1995).

La Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio (LOECE), declara que la Administración tendrá competencias de control, inspección, evaluación y asesoramiento sobre los centros docentes según lo estipulado en la Constitución. También manifiesta la necesidad de diferenciar entre la Alta Inspección y la Inspección Educativa, dejando para la primera las competencias que el Estado se reserva en el artículo 149 (Ocaña, 2024).

En las medidas para la Reforma de la Función Pública recogidas en la Ley 30/1984 de 2 de agosto, se unifican los tres cuerpos de inspección. El ministro de Educación de ese momento, José María Maravall, lo explica de forma bien clara: la inspección educativa resulta también radicalmente transformadora con la ley de medidas para la Reforma de la Función Pública. Tal como ya se preveía la Ley General de Educación de 1970, los tres cuerpos de Inspección correspondientes a la Educación General Básica, el Bachillerato y la Formación Profesional fueron finalmente integrados en un único cuerpo (Esteban, 2010).

Esta norma refuerza el carácter técnico y profesional del inspector y le confiere funciones clave en la evaluación de centros, la formación del profesorado y el apoyo al desarrollo curricular. De esta forma la inspección pasa a ser más participativa y vinculada a la mejora de la calidad del sistema educativo, en línea con las exigencias de un sistema educativo moderno y democrático (Murillo, 2006).

A partir de la aprobación de la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE, 1985), la inspección educativa en España comienza una etapa de profunda transformación, tanto en su concepción institucional como en sus funciones. Esteban (2010) señala que esta ley fue la primera gran reforma democrática del sistema educativo, ya que incorpora principios de participación y autonomía que desplazan gradualmente el papel exclusivamente fiscalizador de la inspección. Se inicia así una redefinición progresiva de su perfil profesional, orientado hacia el acompañamiento pedagógico, la mediación institucional y la garantía de derechos educativos. La LODE marca un punto de inflexión al promover una visión de la inspección más ligada al apoyo técnico que al control jerárquico.

Unos años más tarde se publica la LOGSE (1990). Esta ley, que como vimos supuso una gran reforma del sistema educativo en España, no dedicó grandes capítulos a la inspección. En el artículo 4.3 establece que: “Corresponde a los poderes públicos inspeccionar y homologar el sistema para garantizar el cumplimiento de las leyes”. En el artículo 55 se concretan las funciones de la inspección educativa en los siguientes términos: “La inspección educativa tendrá como funciones la supervisión y el control del conjunto de actividades que integran el sistema educativo, la evaluación del mismo y el asesoramiento y apoyo a los centros y al profesorado en el ejercicio de sus funciones”.

Así, la LOGSE, entiende la inspección educativa como una herramienta del Estado con la misión de garantizar la calidad, equidad y el cumplimiento normativo del sistema educativo. En este nuevo marco, el inspector se convierte en un agente facilitador de procesos de innovación y en figura clave para la evaluación interna y externa de los centros (Esteban, 2010). La LOGSE atribuye a la inspección tareas como el seguimiento del desarrollo curricular, la supervisión de la atención a la diversidad y la promoción de buenas prácticas docentes, consolidando su rol técnico-pedagógico dentro de un sistema cada vez más descentralizado.

Alcaide (1996), subraya que la inspección en la LOGSE comienza a ser entendida como un agente de mejora institucional y no solo como un órgano de control. Maillo (2001) reflexiona sobre la dualidad de funciones de la inspección educativa tras la LOGSE, considerando que esta reforma abrió la puerta a una mayor profesionalización del cuerpo de inspectores, lo que exigía nuevas competencias y enfoques de formación.

Romero (2019) analiza cómo la LOGSE redefinió el papel de la inspección educativa al conferirle funciones más orientadoras y de apoyo al profesorado además de las ya tradicionales de supervisión y control. Destaca el importante papel que se le otorgó a la inspección en la formación permanente del profesorado.

Tras la LOGSE, conviene dedicar unas líneas a lo que supuso la LOPEG en la historia de la inspección educativa. Esta ley, confiere un papel clave a la inspección educativa en la supervisión y mejora del sistema educativo. El Título IV de esta ley establece que la inspección tiene como funciones principales: supervisar el cumplimiento de las normas y garantizar la calidad de la enseñanza; evaluar los procesos educativos y los resultados académicos; asesorar a los centros docentes y al profesorado en el ejercicio de sus funciones; y mediar en la resolución de conflictos y promover la mejora de la convivencia escolar. También, fortalece el carácter profesional y técnico de la inspección, destacando la necesidad de una actuación objetiva e imparcial.

El análisis que hace Montero (1997) del papel de la inspección educativa en el contexto de la Ley Orgánica 9/1995 refleja cómo ha evolucionado la inspección hacia un modelo más orientador y colaborativo, acorde con los principios de calidad y participación fomentados por la ley. Resalta la importancia de la función asesora de la inspección, que complementa su labor de supervisión, participando en la mejora continua de los centros educativos.

Un hito relevante fue la creación formal del Cuerpo de Inspectores de Educación mediante la Ley Orgánica 9/1995, que supuso el establecimiento de un modelo de acceso regulado y adaptado a las exigencias de una función compleja y especializada. La norma representó

un paso hacia la profesionalización del cuerpo, al definirlo como colectivo diferenciado dentro del sistema educativo, con funciones específicas de evaluación, control y asesoramiento técnico-pedagógico (Montero, 2021).

Morradán (2004) destaca que la ley consolida la inspección como un cuerpo profesional y técnico, al establecer las funciones de supervisión, evaluación y asesoramiento, reforzando el papel que tiene en la mejora de la calidad educativa, también indica que esta ley promovió la formación continua de los inspectores y su acceso a los centros docentes, y les otorgó la consideración de autoridad en el desempeño de sus funciones.

1.2.3. Unas notas finales sobre la inspección educativa en la primera década del siglo XXI

Podría decirse, como hemos visto en líneas anteriores, que desde el siglo XX nuestro modelo de Inspección jamás ha gozado de la estabilidad suficiente para considerarse a salvo de problemas políticos. Antes bien, parece formar parte inseparable de su naturaleza verse condenada a caminar por un terreno resbaladizo y peligroso, una tierra de nadie que se encuentra a medio camino entre la independencia técnica y la dependencia política, entre la orientación pedagógica y la gestión administrativa, entre, en fin, el asesoramiento formativo y la rutina burocrática (Íñigo, 2021).

Con los cambios que había supuesto la LOGSE, la evolución de las funciones del inspector hacia posiciones más centradas en el acompañamiento se ven tensionadas por el intento de reversión que supone la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE, 2002). Aunque su aplicación fue limitada debido al cambio de gobierno en 2004, Esteban (2010) advierte que la LOCE pretendía recentralizar ciertos aspectos del sistema y reforzar el componente jerárquico y evaluador de la inspección.

Con esta ley se introducían mecanismos de supervisión más estrictos, una evaluación externa más intensiva y un enfoque que restaba protagonismo a la autonomía pedagógica de los centros. Aunque sus efectos no llegaron a consolidarse, la LOCE reabrió el debate sobre la identidad funcional del cuerpo inspector y la orientación de competencias.

En conjunto, este primer periodo de siglo representa, en palabras de Esteban (2010), una etapa de transición crítica hacia una inspección profesionalizada, técnica y comprometida con la mejora del sistema educativo. Sin embargo, también revela las ambigüedades inherentes al rol de la inspección, atrapado entre la lógica del control político y la vocación de servicio pedagógico. Estas tensiones lejos de resolverse se proyectan en las décadas siguientes como parte constitutiva de su identidad profesional.

Según Montero (2021), este periodo estuvo marcado por avances en la institucionalización del cuerpo, así como por debates sobre la identidad y la finalidad de la función inspectora.

En cuanto a los cambios que se presentan a principios del siglo XXI, encontramos autores como González (2023), que señalan que la inspección depende de la legislación de cada Comunidad Autónoma, lo que genera diferencias. Todas adaptan las ocho funciones definidas en la Ley Orgánica de 2006 y posteriormente de 2020, pero cada comunidad prioriza aspectos distintos (control legal, mediación, asesoramiento, evaluación).

Es importante señalar que, en este periodo, las diferencias entre hombres y mujeres en el cuerpo de la inspección se reducen. Lozano (2023) afirma que, tanto en número como en acceso a cargos de responsabilidad, las mujeres fueron ganando presencia en la inspección educativa. A pesar de ello, persisten barreras “tácitas” que limitan la igualdad plena.

En cuanto a la figura de inspectores accidentales, estos crecieron también en este periodo, por los problemas que hubo en relación con la convocatoria de oposiciones en las diferentes comunidades autónomas. La incorporación de este tipo de inspectores, si bien fue importante para resolver el tema de las plantillas, su carácter provisional compromete la continuidad, autoridad técnica e independencia del cuerpo inspector, lo que impacta negativamente en su rol institucional, algo que sigue ocurriendo hasta nuestros días (Gutiérrez y González, 2021).

CAPITULO II. ESTADO DE LA CUESTIÓN

En este apartado rastreamos las distintas investigaciones que se han publicado sobre nuestro objeto de estudio, con la finalidad de ofrecer una revisión sobre los principales resultados encontrados. Del mismo modo se pretende identificar vacíos, líneas de continuidad y cambio que contribuyan a contextualizar y fundamentar el enfoque adoptado en este trabajo.

Bengochea y Levín (2012), definen el estado de la cuestión como una síntesis crítica de las investigaciones previas en torno al tema de interés, una síntesis que pone tales investigaciones en relación, a la vez que las evalúa. Bautista (2005), dice que el estado de la cuestión es una revisión sistemática, critica y argumentada de los estudios e investigaciones previas más significativas sobre el tema de objeto de análisis, que permite situar el problema en un contexto científico y justificar su pertinencia.

En este capítulo optamos por llevar a cabo una revisión sistematizada de la literatura publicada en diferentes bases de datos y portales de difusión científica. Codina (2018) afirma que las revisiones sistematizadas son una forma intermedia entre una revisión narrativa tradicional y una revisión sistemática estricta. Se basan en una metodología explícita, replicable y controlada, pero con mayor flexibilidad que las revisiones sistemáticas propias de las ciencias de la salud.

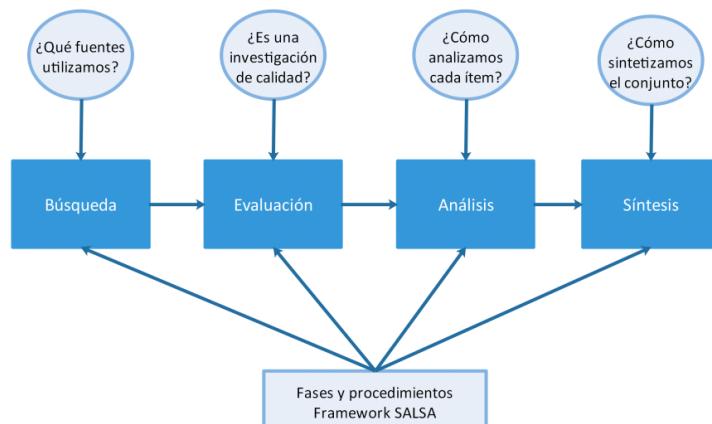
2.1. FASES DEL ESTADO DE LA CUESTIÓN

Pérez (2020), plantea que el estado de la cuestión es un proceso teórico, epistemológico, metodológico, que permite a la persona que investiga marcar algunas orientaciones básicas, de tal forma que posteriormente pueda problematizar en determinada investigación académica.

En la realización de este estado de la cuestión hemos tenido en cuenta el método SALSA (Grant y Booth, 2009). Este modelo consta de cuatro fases: Búsqueda (Search), Evaluación (Appraisal), Síntesis (Synthesis) y Análisis (Analysis).

Figura 1.

Fases del método SALSA



Nota. *Adaptación de Codina (2018)*

1^a FASE: BÚSQUEDA (Search)

Pérez (2020) explica que la primera fase implica: identificar el tema de interés, explorar antecedentes en fuentes académicas, reconocer autores clave y líneas de investigación y diferenciar entre información relevante y superficial. Destaca que esta fase no solo es técnica sino también formativa, ya que permite al estudiante: comprender cómo se construye el conocimiento, desarrollar habilidades de lectura crítica y empezar a posicionarse dentro del campo académico.

En este trabajo, el tema principal trata de la inspección educativa en España. El descriptor elegido es: “Inspección, educación y España”. Se valoraron otros descriptores como “Inspección y educación”, “Inspección Educativa” o “Inspección y mujer”, pero los resultados eran menos concisos y se decidió, finalmente, utilizar este descriptor.

La selección de bases de datos académicas adecuadas es un paso clave en la elaboración del estado de la cuestión. Se recomienda combinar bases de datos generalistas, que ofrecen un enfoque multidisciplinar, con bases de datos del área concreta de estudio. Esta combinación permite obtener una visión amplia del tema y, a la vez profundizar en enfoque específicos y relevantes (Abadal y Codina, 2005).

Para este trabajo, las ecuaciones de búsqueda se han explorado en cuatro bases de datos: Dialnet, Scopus, Índices CSIC y Web of Science.

Dialnet es incluida por Codina (2018) dentro del grupo óptimo de bases en el contexto español, por su buena cobertura en publicaciones en lengua española, siendo especialmente útil en ciencias sociales y humanidades.

Índices CSIC, destaca su valor complementario a WoS y Scopus, en tanto que aporta literatura científica en español a través de bases como ISOC, especialmente relevante para estudios realizados en España (Codina, 2018).

WoS y Scopus, son plataformas internacionales de alto impacto, que abarcan todas las áreas del conocimiento y garantizan calidad y fiabilidad científica. Codina (2023) las considera fuentes clave por su legitimidad académica y herramientas analíticas.

Entre los tipos de documentos más comunes que podemos obtener en estas bases de datos se encuentran: artículos de revistas científicas, capítulos de libros, libros, tesis doctorales, actas de congresos, documentos de trabajo e incluso informes técnicos y patentes. Estos documentos abarcan tanto investigaciones empíricas como revisiones teóricas y permiten acceder a literatura académica especializada de calidad, indispensable para sustentar el estado de la cuestión en un trabajo de investigación.

Los resultados obtenidos en términos numéricos son las dos tablas que aparecen a continuación. La tabla 1 sintetiza los resultados de la búsqueda bibliográfica utilizando el descriptor “Inspección, Educación, España” en cuatro bases de datos académicos y repositorios científicos. El análisis se ha estructurado teniendo en cuenta distintos tipos de documentos; tesis, artículos de revistas, capítulos de libros, y libros, esto permite identificar el volumen y la naturaleza de la producción científica sobre esta temática de la inspección educativa.

Tabla 1.

Resultados de la búsqueda del descriptor “Inspección, Educación, España” en distintas bases de datos.

Bases de datos/ Tipo de documento	Tesis	Artículos de revistas	Capítulos de Libros	Libros	Total
Dialnet	62	163	29	16	270
Índices CSIC	--	31	--	--	31
SCOPUS	--	2	--	--	2
WoS	--	2	--	--	2
Total	62	196	29	16	305

Destaca especialmente el número total de registros en Dialnet (270), seguido por Índices CSIC (31), esto indica que la presencia de este tema no es muy significativa en las bases de datos de ámbito internacional. En términos de tipo de documento, los más numerosos son los artículos de revistas cuando utilizamos el descriptor en español.

Con el objetivo de contrastar la producción científica sobre este tema en lengua española con la existente en inglés, se ha realizado una segunda búsqueda en las mismas bases de datos y atendiendo a los mismos criterios de clasificación documental.

Tabla 2.

Resultados de la búsqueda del descriptor “Inspection, Education, Spain en distintas bases de datos

Bases de datos/ Tipo de documento	Tesis	Artículos de revistas	Capítulos de Libros	Libros	Total
Dialnet	1	4	3	--	8
Índices CSIC	--	--	--	--	--
SCOPUS	--	8	--	--	8
WoS	--	12	--	--	12
Total	1	24	3	--	28

La tabla 2 recoge los resultados obtenidos tras realizar la búsqueda en inglés con el descriptor “Inspection, Education, Spain”. Al comparar estos datos con la tabla 1, se observa una notable diferencia tanto en la cantidad como en la variedad de documentos recuperados. Mientras que la búsqueda sobre la inspección en educación en España en textos en español el total es de 303, esa misma búsqueda en inglés el total es de 28. El análisis de estos datos evidencia el escaso impacto y visibilidad de este tema en la literatura académica internacional.

Este contraste sugiere que la inspección educativa en España ha sido menos estudiada desde una perspectiva internacional y en lengua inglesa que en el contexto español, lo que puede suponer una futura línea de investigación.

2^a FASE: EVALUACIÓN

Siguiendo a Codina (2020), para asegurar la pertinencia y manejabilidad del conjunto de documentos recopilados en el estado de la cuestión, es imprescindible establecer de antemano criterios claves de inclusión y exclusión. Estos permiten decidir que trabajos forman parte del corpus de análisis y cuales deben descartarse, reduciendo el sesgo y evitando informaciones irrelevantes. Los criterios de inclusión más habituales son: palabras clave, autores relevantes, ámbito geográfico, periodo histórico, idiomas de trabajo y fechas de publicación.

Una vez realizada la búsqueda de resultados y disponiendo de una primera colección de documentos, nos proponemos, en esta segunda fase, explicar qué criterios de selección vamos a utilizar para elegir los documentos finales que componen nuestro estado de la cuestión (Grant y Booth, 2009).

Los criterios de la inclusión/exclusión de los documentos que forman parte del banco final se han basado en aspectos pragmáticos y de calidad. Codina (2018) explica que los criterios pragmáticos vendrán definidos por los objetivos y otros aspectos esenciales del trabajo académico para el cual se lleva a cabo la revisión. Los documentos previamente seleccionados se evaluarán en función de estos, determinando si los temas abordados corresponden a los temas de la investigación, o si la metodología corresponde a los objetivos. Como, por ejemplo, que se centren en el objeto de estudio, que se refieran a una zona geográfica o que se cuadren en un periodo de tiempo determinado.

Resumiendo, los criterios pragmáticos son un filtro funcional: permiten seleccionar únicamente los documentos que verdaderamente aportan al propósito de la revisión, eliminando los que solo tangencialmente tocan el tema o carecen de la metodología adecuada.

El siguiente cuadro presenta una síntesis de cinco criterios fundamentales propuestos por (Dixon y Woods 2006) para valorar estudios cualitativos en el marco de revisiones sistemáticas, acompañados de preguntas orientadas que facilitan su aplicación práctica.

Tabla 3.

Criterios para evaluar estudios cualitativos (Dixon y Woods, 2006)

Criterio	Pregunta guía
Claridad del objetivo y pregunta de investigación.	¿Está claramente formulado lo que el estudio pretende explorar y es relevante para su revisión cualitativa?
Apropiación del diseño y muestreo	¿El método de muestreo y el diseño están justificados y conectados con los objetivos de estudio?

Rigor en la recolección y análisis de datos	¿Se describen con detalle cómo se recogieron y analizan los datos?
Contextualización y profundidad	¿El estudio incluye una descripción rica del contexto y reflexiona sobre el papel del investigador?
Presentación de hallazgos y ética	¿Se presentan citas textuales, se discuten limitaciones y se aborda el consentimiento informado?

Teniendo en cuenta lo anterior, del total de libros, artículos de revistas, tesis y capítulos de libros encontrados se seleccionan 82, que se entienden de interés para la investigación. De ellos 61 son artículos, 12 son libros y 9 son capítulos de libros.

3º FASE: ANÁLISIS

En esta tercera fase efectuamos un análisis del banco de documentos que hemos seleccionado en la fase anterior. Para ello vamos a agrupar los documentos en cuatro períodos. Un primer periodo que abarca desde 1900 a 1936, un segundo periodo desde 1937 a 1975 y un tercer periodo que incluye el último tercio del siglo XX, es decir desde 1976 a los primeros años del siglo XXI.

Codina (2020), define el análisis como un examen sistemático y homogéneo de las fuentes seleccionadas, con fines comparativos y de preparación para la síntesis.

Grant y Booth (2009), coinciden: el análisis busca patrones, categorías y relaciones entre las obras, sustentado con representaciones visuales o estructuradas antes de redactar la síntesis fina.

Primer periodo 1900-1936. Enfoques historiográficos principales

La historiografía sobre la inspección educativa en España entre 1900 y 1935 ha crecido notablemente en las últimas décadas. En realidad, la mayor parte de los estudios históricos se han realizado en los últimos treinta años. Destacan los trabajos que tratan específicamente la Segunda República (1931-1936) y otros de ámbito geográfico, junto a estos estudios también se han publicado otros con una visión más amplia que analizan la evolución de la inspección en nuestro país a lo largo del siglo XX.

Hemos encontrado varios enfoques historiográficos dentro de la temática que nos interesa, algunos trabajos adoptan temática institucional y normativa, examinando leyes, reglamentos y estructuras administrativas de la inspección. Otros se centran en la historia política y social, analizando la inspección en relación con el contexto político, por ejemplo, monarquía, dictadura, segunda república, democracia.

Varios autores destacan como referentes en la historiografía de la inspección educativa encontrada para este periodo:

Juan Alfredo Jiménez Eguizábal (1998), aborda la génesis de la función social y la profesionalización del cuerpo de inspectores desde su creación en 1849 hasta 1936.

Elías Ramírez Aísa (1997) centra su trabajo en la Segunda República y el periodo contemporáneo. Trata el contexto histórico y la situación heredada que asumió la II República, describe el esfuerzo del Estado republicano por dotar a la inspección de mayor capacidad técnica, vocación pedagógica y distribución territorial suficiente, con el fin de transmitir los ideales educativos republicanos. Destaca como la inspección dejó de limitarse al control administrativo promoviendo un modelo escolar más democrático y centrado en la orientación de los docentes. Analiza el proceso histórico de esta transformación, incluyendo las limitaciones políticas y las tensiones internas.

Consuelo Flecha García (2003) autora de un estudio exhaustivo sobre la primera enseñanza en el primer tercio del siglo XX, analiza los modelos de inspección, desde un enfoque fiscalizador hacia otra función más orientadora, en relación con los contextos políticos cambiantes y visibilizando a las mujeres inspectoras de la segunda década del siglo XX.

Según María Teresa López del Castillo (2013), durante la etapa franquista, especialmente entre 1945 y 1975, la función inspectora estuvo claramente supeditada a los principios ideológicos del régimen. En este periodo, el cuerpo de inspectores adoptó un perfil eminentemente controlador, cuya principal misión era velar por la fidelidad al ideario nacionalcatólico, asegurando el cumplimiento de las directrices morales y políticas impuestas desde el Estado.

Fue desde finales de los años cincuenta cuando comenzaron a observarse algunos intentos de renovación técnica, que trataban de incorporar discretamente una dimensión más pedagógica al ejercicio de la inspección.

Con la llegada de la democracia, tras la muerte de Franco en 1975, se inicia una etapa de transición en la que la inspección educativa comienza a redefinir sus funciones. La autora destaca cómo el cuerpo de inspectores fue orientando progresivamente su labor hacia la evaluación, el asesoramiento técnico y la mejora de la calidad educativa. Esta transformación vino impulsada por la necesidad de adaptar el sistema educativo a los valores democráticos y a los marcos normativos emergentes, así como por la influencia de organismos internacionales que apostaban por modelos de supervisión más técnicos, formativos y centrados en la equidad.

Alfredo Mayorga Manrique (2000) ofrece un relato histórico de largo plazo que incluye el primer tercio del siglo XX. Constituye una recopilación útil de datos normativos y organizativos.

Santiago Esteban Frades (2014), ofrece una visión crítica desde dentro del cuerpo, plantea las tensiones conceptuales de la inspección y conecta los cambios históricos con los dilemas profesionales actuales.

Los estudios coinciden en señalar que entre 1900 y 1936 la inspección educativa experimentó una progresiva organización y profesionalización. Con la creación del Ministerio de Instrucción Pública en 1900, se reforzó el cuerpo de inspectores mediante reglamentos y posteriores disposiciones que estructuraron la carrera inspectora. Jiménez (1998) subraya que hacia 1900 se consolida la función social de la inspección, definiéndose mejor sus competencias profesionales en el marco del Estado Liberal. La

Segunda República supuso otro hito estructural: se implantó la denominada “nueva inspección escolar en 1931, reorganizando el servicio para hacerlo más técnico y eficiente (Ramírez, 1997). En contraste, el periodo de la dictadura de Primo de Rivera mantuvo la estructura centralizada heredada de la monarquía, aunque impulsó ciertas medidas, censos escolares, evaluaciones, para radiografiar el sistema educativo antes de empezar reformas (Flecha, 2018).

Segundo Periodo 1936-1975. La Inspección Educativa durante el franquismo.

La historia de la inspección educativa durante el periodo franquista se ha abordado de forma fragmentada por la historiografía contemporánea, tal como señalan autores como López del Castillo (2023), Ramírez (2000) y Esteban (2010). La historiografía sobre la inspección educativa durante el franquismo ha estado centrada en la dimensión institucional y política. La depuración de inspectores y el uso ideológico del cuerpo, especialmente durante la posguerra, aparecen como ejes fundamentales en sus respectivos análisis.

López del Castillo (2013) menciona que la depuración, reorganizó el cuerpo bajo criterios de adhesión ideológica al régimen. La inspección se transformó en un mecanismo de vigilancia moral y doctrinal, orientado a garantizar la pureza ideológica en las aulas.

Ramírez (2000) identifica una función eminentemente fiscalizadora, centrada en el cumplimiento de los principios del régimen. Esteban (2010) da continuidad a esta idea destacando que el inspector se convirtió en una figura temida por los docentes, más próximo al comisario político que al orientador pedagógico.

Con la llegada de los gobiernos tecnócratas y la promulgación de la Ley General de Educación de 1970, la inspección comenzó a recuperar parcialmente su perfil técnico. Viñao (2004) destaca la incorporación de funciones de asesoramiento, la profesionalización del acceso y la planificación educativa como elementos renovadores.

Tercer periodo 1976-2010. La Inspección Educativa en la Transición y las primeras décadas de la democracia.

La transición a la democracia supuso una reconfiguración paulatina del sistema educativo español, en la que la inspección educativa comenzó a redefinir su identidad y funciones (Ramírez, 2001).

Viñao (2004) y Ramírez (2001) destacan que esta etapa fue clave para reconfigurar la identidad del inspector, desplazándola del control autoritario hacia una función de mediación pedagógica.

Frades (2010) explica que, durante este periodo, la inspección educativa entró en una fase de consolidación profesional, con formación específica, perfiles de acceso definidos y atribuciones que iban más allá del control normativo.

Borras (2022) y Viñao (2004) insisten en que durante los años noventa se institucionalizó una visión técnico-profesional, reforzada por la evaluación de sistemas y la aparición de organismos como el Instituto de Calidad y Evaluación (INCE).

Frades (2010) explica que las leyes que se promulgan a partir de 1990, especialmente la LOPEG, suponen un avance significativo en la inspección al establecer el cuerpo de inspectores de educación, además de otras atribuciones que se mantuvieron en el siglo XXI. Con la llegada de la LOCE (2002) se mantuvo un consenso en torno a sus principios, funciones, atribuciones, formación y configuración como cuerpo docente. La discrepancia más significativa con la normativa anterior se produce como consecuencia del planteamiento del modelo basado en la especialización. En estos primeros años de siglo, también empieza a ser preocupante el número de inspectores accidentales que ocupan las inspecciones provinciales, como consecuencia de un estancamiento del sistema de oposiciones. La llegada de la LOE (2006) cerrará la primera década de un siglo con un cambio sustancial, al eliminar las especialidades docentes y plantear un procedimiento más flexible basado en el principio de “inspector generalista”. Las Comunidades Autónomas serán ahora las que ordenen y regulen el ejercicio de esta función.

4º FASE: SÍNTESIS

Codina (2018), expone que una síntesis debe producir un producto nuevo como resultado de la unión en un todo de las partes analizadas y siempre debe combinar la presentación de resultados de una forma descriptiva y la interpretación de una forma crítica. No se trata de resumir todos los trabajos analizados, sino de construir una interpretación coherente de sus aportaciones, lagunas y relaciones (Codina, 2020).

En este capítulo se ha abordado el análisis de la producción científica sobre la inspección educativa en España a lo largo del siglo XX y los primeros años del siglo XXI. A partir de la documentación revisada, en Dialnet, Índices CSIC, WoS y Scopus, se ha elaborado un estado de la cuestión que responde a una visión crítica, integrada y con perspectiva historiográfica tal como propone Codina (2020).

A lo largo de esta revisión sistematizada hemos advertido tres grandes períodos en los que se vertebraba la historia de la inspección educativa en España en los últimos siglos. El primero engloba desde 1900 hasta la antesala de la Guerra Civil. La mayor parte de los estudios abordan la normativa de este periodo y las funciones de la inspección. En el segundo periodo, que va desde 1936 a 1975, los investigadores se han interesado por los procesos de depuración de la inspección y la reconfiguración de la imagen y el perfil del inspector en la dictadura. Un último periodo que acoge los años de la Transición y las primeras décadas de la democracia, también llama la atención de algunos investigadores, especialmente en lo relativo a los cambios que se producen en este periodo por la rotación de partidos políticos y el cambio de normativa.

A partir de la revisión crítica realizada, se puede afirmar que la inspección educativa en España ha atravesado tres grandes momentos: de vigilancia pedagógica a control ideológico, y de este a orientaciones técnico-profesional. Esta evolución no ha sido continua ni ha estado exenta de contradicciones, pero nos permite conocer la transformación de la inspección como una institución viva, en continua negociación con el contexto político y social de cada etapa.

A partir de la revisión realizada y como exponen algunos estudios recogidos en este estado de la cuestión, hay una serie de vacíos temáticos en la historia de la inspección en la época

contemporánea. Faltan estudios que hablen sobre la historia de la inspección en clave de género (Sanz y Sonlleva, 2023; Flecha, 2018; López del Castillo, 2013). También faltan investigaciones que recojan el testimonio de inspectores, (aquí se señala la investigación de Santiago Esteban, 2014) y tampoco son abundantes los estudios que hablen sobre la trayectoria de la inspección desde un punto de vista regional (Sonlleva y Sanz, 2024). Además, en relación con los períodos analizados, la proporción de las investigaciones en el último tercio del siglo XX y los primeros años del siglo XXI es escasa. Tomando en cuenta estas limitaciones hemos elaborado nuestra investigación.

Siguiendo las directrices propuestas por Codina (2020), esta síntesis, no solo organiza la información de la que disponemos, sino que permite justificar la pertinencia del estudio propuesto, a la vez que orienta hacia futuras líneas de investigación.

Este Trabajo Fin de Máster ha puesto de manifiesto la necesidad de seguir profundizando en el estudio de la inspección educativa en España, especialmente en lo que respecta a su evolución histórica durante el franquismo y la transición democrática. A través del análisis de fuentes normativas, documentos y testimonios orales, hemos podido constatar que la Inspección de Primera Enseñanza fue una pieza clave en la consolidación del modelo educativo de la dictadura, al tiempo que asumió un papel relevante en el proceso democrático del sistema educativo a partir de los años setenta.

Por tanto, este trabajo no solo pretende contribuir a llenar un vacío historiográfico, sino también invita a desarrollar nuevas investigaciones que incorporen perspectivas interdisciplinares, enfoques de género y análisis contextualizados del papel de la inspección en las diferentes etapas del siglo XX. En definitiva, es necesario avanzar en un conocimiento más completo y crítico de una institución que, aunque muchas veces permanece en segundo plano, resulta esencial para garantizar el derecho a la educación y la mejora continua del sistema educativo (Pérez y García, 2022).

CAPITULO III. METODOLOGÍA

El presente capítulo describe la metodología empleada para desarrollar este trabajo, centrado en conocer las experiencias femeninas de inspectoras en la Transición y las primeras décadas de la democracia. A continuación, se describe el diseño metodológico seguido en este trabajo. Además, se presentan los principios y las consideraciones éticas y metodológicas que han orientado el desarrollo de la investigación.

3.1 CUESTIONES TEÓRICO- METODOLÓGICAS DE LA INVESTIGACIÓN

3.1.1. *La investigación cualitativa*

Para Lincoln y Denzin (1994), la investigación cualitativa es un campo interdisciplinar, transdisciplinar y en muchas ocasiones contradisciplinar. Atraviesa las humanidades, las ciencias sociales y las físicas. La investigación cualitativa se centra en comprender significados, experiencias y contextos desde la perspectiva de los sujetos. Resulta especialmente adecuada para analizar en profundidad realidades complejas como la evolución histórica y vivencial de la inspección educativa.

La investigación cualitativa es un estudio que aborda el mundo empírico desde una perspectiva interpretativa, naturalista y constructivista. Implica el estudio de las cosas en sus contextos naturales, intentando dar sentido a los fenómenos en función de los significados que las personas les atribuyen (Denzin y Lincoln, 2018).

En el marco de la investigación cualitativa, la inmersión en el terreno y el contacto directo con los sujetos y contextos resultan fundamentales para garantizar la validez y profundidad del conocimiento generado. Como señala Galeano (2015), los investigadores cualitativos desarrollan un contacto directo y permanente con los actores y escenarios que estudian, porque su interés radica en comprender la realidad desde ellos y desde la observación de sus acciones y comportamientos

En esta línea, Vasilachis (2007) subraya que este enfoque exige del investigador una actitud activa, reflexiva y ética durante todo el proceso, especialmente cuando se abordan temas sensibles o se recuperan memorias personales, como sucede en el presente trabajo.

Siguiendo a LeCompte (1995), la investigación cualitativa podría entenderse como una categoría de diseños de investigación que extraen descripciones a partir de observaciones que adoptan la forma de entrevistas, narraciones, notas de campo, grabaciones, transcripciones de audio y video casetes, registros escritos de todo tipo, fotografías o películas y artefactos.

Taylor y Bogdan (1986), consideran la investigación cualitativa como aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable. Estos autores establecen las siguientes características de a investigación cualitativa:

- Es inductiva.
- El investigador ve el escenario y las personas desde una perspectiva holística.
- Los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de estudio.

- Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas.
- Para el investigador cualitativo, todas las perspectivas son valiosas.
- Los métodos cualitativos son humanistas.
- Para el investigador cualitativo, todos los escenarios y personas son dignos de estudio.
- La investigación cualitativa es un arte.

La investigación cualitativa tiene una gran variedad de métodos de investigación, entre los que destacan; estudio de un caso, fenomenología, teoría fundamentada y el que nosotros utilizamos para este trabajo, el biográfico-narrativo.

3.1.2. El método bibliográfico-narrativo

Para Leite y Rivas (2009) la perspectiva narrativa nos permite acercarnos al mundo y a la vida de la gente desde el relato y el significado que los implicados le otorgan. La narrativa además de ser una forma de discurso constituye una manera de comprender.

Bolívar y Segovia (2006) afirman que la investigación biográfico-narrativa permite representar y componer en un conjunto de dimensiones relevantes de la experiencia, los sentimientos, propósitos y deseos que la investigación formal deja fuera.

Esta estrategia de investigación, según Connelly y Clandinin (1995), está situada en una matriz de investigación cualitativa, puesto que está basada en la experiencia vivida y en las cualidades de la vida y de la educación.

Moriña, (2017) señala que hacer investigación en el campo de la narrativa es atender a una forma diferente de construir conocimiento, puesto que quien investiga llega a ser meramente la conexión entre el campo, la investigación y la comunidad para asegurar que esas voces sean oídas.

Teniendo en cuenta que la narrativa biográfica es un enfoque cualitativo que pretende que se entiendan las acciones humanas, recogemos la definición de Hernández y Aberasturi (2014), quienes exponen que la metodología biográfico-narrativa es una modalidad de investigación cualitativa que emplea historias y relatos de vida como evidencia para analizar la acción humana. Desde esta perspectiva, la experiencia temporal y singular de cada persona constituye el núcleo del análisis narrativo.

¿Cuáles son las principales características del método?

Rivas y Sepúlveda (2016) explican que el enfoque biográfico-narrativo no solo permite conocer las experiencias personales de los sujetos, sino que proporciona un marco interpretativo donde se entrelazan identidad, historia, y contexto. Estos autores destacan elementos clave para entender su potencial epistemológico, metodológico y transformador. El sujeto no es solo una fuente de información, sino un portador de historias con sentido, cuya voz propia constituye el eje central de la investigación. Se parte del reconocimiento de que cada persona construye su identidad a través del relato de su experiencia, en constante diálogo con el contexto social, cultural e histórico en el que vive. Así, el sujeto y el contexto no se conciben por separado, sino en relación dinámica y mutua.

Hernández y Aberasturi (2015) atribuyen al método biográfico-narrativo las siguientes características:

- Centrado en la experiencia personal, eje del análisis desde la perspectiva del propio sujeto que la vive y relata.
- Perspectiva temporal, a través de la que se comprende la evolución de la identidad y los procesos formativos a lo largo del tiempo.
- Contextualización social, los relatos no pueden separarse del entorno histórico, cultural y educativo en el que se han producido.
- Subjetividad y reflexividad, el narrador y el investigador deben adoptar una posición ética y crítica durante todo el proceso.
- Carácter dialógico que conlleva que haya una relación de confianza entre investigador y participante.
- Potencial emancipador, se da voz a quienes tradicionalmente han sido invisibilizados en los discursos educativos como mujeres, docentes, etc.
- Flexibilidad metodológica, con la posibilidad de utilizar distintas técnicas de recogida y análisis de la información; entrevistas, diarios, correspondencia, fotografías.

¿Qué fases se siguen para realizar un estudio con este método?

Algunos autores como Bolívar et al. (2022), coinciden en señalar las mismas fases esenciales que estructuran el desarrollo de este tipo de estudios. En primer lugar, se realiza la delimitación del objeto de estudio y se formulan las preguntas que se van a hacer en la investigación, en consonancia con un marco teórico que justifica el empleo del enfoque narrativo. Como señalan Bolívar et al. (2001), este tipo de investigación requiere un proceso continuo de construcción, interpretación y reconstrucción de sentido a partir de los relatos.

La investigación narrativa comienza cuando nos hacemos preguntas sobre la experiencia de las personas y buscamos formas de comprenderla desde su propia perspectiva, en lugar de aplicar categorías previas desde la teoría o desde marcos institucionales (Hernández y Aberasturi, 2015).

Para Rivas y Sepúlveda (2016) la investigación narrativa no se limita a describir las historias de vida, sino que implica un proceso hermenéutico donde el investigador se implica en la reconstrucción de sentido junto al sujeto.

Bolívar (2002) señala que este tipo de investigación no parte de una generalización previa, sino de una “preocupación humana significativa” que motiva comprender una trayectoria, una identidad, una experiencia de cambio o de resistencia. Así, la investigación narrativa supone partir de una cuestión o problema que surge de una inquietud personal y profesional del investigador, situada en un contexto educativo concreto.

Habiendo definido el objeto de estudio y justificado la elección de este método biográfico narrativo, el siguiente paso es la elección de los sujetos que se convertirán en los protagonistas del proceso, en esta fase no solo elegimos las personas participantes, sino que iniciamos un proceso de construcción de una relación humana, ética y dialógica.

El criterio principal es la pertinencia biográfica, la posibilidad de que los protagonistas hayan vivido procesos significativos con contribuyan a iluminar el fenómeno en estudio

Rivas y Sepúlveda (2016) subrayan que este tipo de investigación no se propone descubrir verdades universales, sino comprender procesos particulares desde el significado que las personas les atribuyen. Seleccionadas las posibles personas participantes, el acceso se realiza de forma cuidadosa, respetuosa y progresiva.

Es necesario generar un clima de confianza en esta fase que permita a la persona contar su narración. No se trata simplemente de recoger datos, sino de escuchar, acompañar y acoger (Hernández y Aberasturi, 2015).

Por otra parte, en esta fase se exige una reflexibilidad constante por parte del investigador. Hernández (2006) señala que investigar desde lo narrativo implica reconocer la propia implicación en el proceso: quien soy, porqué investigo esto, como afecta la mirada a lo que se cuenta y cómo se cuenta.

La técnica de la entrevista es el núcleo en la recogida de relatos de vida dentro del enfoque biográfico-narrativo. Estas entrevistas se diferencian de las estructuradas en que su objetivo no es obtener respuestas predefinidas, sino impulsar un espacio de conversación abierto en la que entrevistado pueda, reflexionar y compartir su experiencia de forma significativa y libre.

Una destacada especialista en entrevista biográficas, Rosenthal (2005), afirma que el papel del investigador consiste en abrir el espacio narrativo mediante una pregunta inicial que invite al sujeto a contar su historia con la mayor libertad posible, sin interrupciones, siguiendo su propia estructura. También Wengraf (2001) insiste que en la entrevista narrativa debe estar guiada por una actitud de escucha activa y de contención, que permita que surjan sentidos implícitos, tensiones o momentos emocionalmente significativos. No se trata de dirigir el discurso, sino de facilitar que el entrevistado se escuche a sí mismo al contar.

Hernández y Aberasturi (2015) destacan que el acto de narrar no es solo una forma de comunicar información, sino de construir subjetividad: en la entrevista, el sujeto se narra a sí mismo en relación con su pasado, presente y su contexto, reelaborando así su identidad y su memoria.

Una vez asentada la participación y definidos los dispositivos éticos y comunicativos, pasamos al siguiente proceso, la recogida de los relatos de vida. Esta es la fase central en el enfoque biográfico-narrativo, es un proceso de construcción de sentido, el acto de narrar no es simplemente una información, implica una elaboración subjetiva, situada y temporal de la experiencia. Contar la historia propia es un acto profundamente significativo. Hernández y Aberasturi (2015) afirman que el relato no es un dato que se recolecta, sino una construcción compartida que refleja la experiencia singular del sujeto en el tiempo y en su contexto.

Atkinson (1998) señala ocho apartados que aglutinan las cuestiones en torno a los cuales se puede vertebrar la entrevista para obtener la historia de vida, estas son; el nacimiento y familia de origen, el escenario cultural, los factores sociales, la educación, el amor y

trabajo, los eventos y períodos históricos, la vida interior y espiritualidad y la visión de futuro.

Bolívar et al. (2001) insisten en que los datos generados no deben entenderse en sentido cuantitativo o neutro, sino como textos cargados de sentido, producidos en una relación dialógica entre investigador e informante. No se trata de recoger datos como si fueran elementos objetivos externos, sino de construir una historia con el otro, mediante el diálogo la escucha y la interpretación.

Los tres autores anteriormente señalados explican que el análisis de los relatos de vida no consiste en codificar categorías preestablecidas, sino en reconstruir los sentidos que los sujetos atribuyen a su experiencia vital, en el marco de sus contextos culturales e históricos.

Según Rosenthal (2005) la tarea del investigador no es guiar el relato, sino crear las condiciones para que este emerja de manera espontánea y significativa. El rol del investigador es acompañar, escuchar activamente, sostener silencios y cuidar la emocionalidad del proceso.

Goodson y Sikes (2001) añaden que narrar la propia vida puede implicar una experiencia profundamente emotiva o incluso dolorosa, por lo que es fundamental actuar con una actitud ética, sensible y respetuosa considerando que el relato no solo informa: también transforma.

Finalizada la fase de recogida de los relatos con el consentimiento informado, se lleva a cabo la transcripción literal como parte del análisis. La transcripción supone una primera lectura analítica en la que el investigador comienza a identificar patrones, silencios, emociones, giros narrativos y momentos clave. Bolívar (2001) señala que transcribir no es traducir la oralidad de la escritura de forma neutral, sino interpretar y fijar un texto que ya es parte de la construcción narrativa. Visto así, el proceso necesita criterios claros, una escucha atenta y en algunos casos la devolución del texto al participante para validaciones y matices.

Pérez (1994) reitera que la clave del análisis narrativo es leer los relatos a capas. El análisis de historias de vida requiere sensibilidad narrativa, capacidad de escucha y una disposición ética para no traicionar el sentido del relato. Para este mismo autor el análisis de datos es la actividad de transformar un conjunto de datos con el objetivo de extraer información útil y facilitar así la formulación de conclusiones.

Rosenthal (2005) en lugar de buscar la “validez” como correspondencia entre teoría y datos, se busca una “validez interpretativa”, centrada en la coherencia del relato, la articulación de sentidos y la capacidad de dar cuenta de la experiencia subjetiva desde la lógica narrativa. En la misma línea se expresan Bolívar et al. (2001) diciendo que la validez del relato biográfico no se basa en su contrastación empírica, sino en la plausibilidad, coherencia y riqueza comprensiva que ofrece como interpretación de una vida.

Tanto, Rosenthal (2005) como Bolívar et al. (2001) coinciden en manifestar que la validez en la investigación narrativa no se mide por su replicación ni por la objetividad de los datos, sino por la coherencia interna del relato, su densidad interpretativa y su resonancia

ética. En este sentido, la validación dialógica, mediante la devolución del análisis al sujeto narrador, constituye un criterio fundamental de legitimidad.

Finalmente, llegamos a la quinta fase, pero no por ello menos importante que las anteriores, construir un informe de investigación. Para Bolívar (2002) el análisis narrativo busca los aspectos singulares de cada relato para llegar a elaborar una nueva narración que torne significativos los datos o la información inicial. Bolívar (2019) explica que construir un informe de investigación de un texto narrativo es realizar una interpretación hermenéutica, donde cada parte adquiere su significado en función del todo. El investigador se encuentra situado entre sus experiencias y las voces del campo y su esfuerzo por dar sentido a lo vivido/recogido.

El informe es una parte de la narración completa que da sentido a las experiencias estudiadas.

¿Qué criterios éticos se deben seguir en este tipo de estudios?

Para Fernández (2012) hay tres principios éticos fundamentales en la investigación biográfico-narrativa:

1. Principio de respeto a la autonomía personal. Se debe tener el consentimiento explícito del sujeto que participa en la investigación, que el investigado no se sienta engañado con respecto a los objetivos establecidos y la información que ha proporcionado la cual debe validarla previo y posterior al análisis.
2. Principio de confidencialidad. Este principio tiene una relevancia central. Al trabajar con relatos de vida, las personas participantes comparten experiencias personales y profesionales cargadas de significados profundos, emociones y, en ocasiones vivencias sensibles. La confidencialidad se garantiza mediante la firma de un consentimiento informado que aclara el uso de los datos y la participación voluntaria, así como el almacenamiento seguro y restringido de todos los registros, conforme a los principios éticos de la investigación cualitativa. Bolívar et al. (2001) explican que las historias de vida suponen una forma de cesión de intimidad por parte de los narradores, que debe ser acogida desde el respeto, el cuidado y la protección. Desde esta perspectiva, la confidencialidad no es solo una exigencia formal, sino una actitud ética que atraviesa toda la investigación y que honra el valor de los relatos compartidos.
3. Principio de justicia. El principio de justicia en la investigación cualitativa exige tratar a todas las personas participantes con equidad, sin emitir juicios sobre sus ideas, vivencias o formas de pensar. Supone una actitud de escucha empática, sin prejuicios, que reconoce la legitimidad de cada relato en su contexto. Como señalan Bolívar, et al. (2001) es fundamental respetar la diversidad de voces y garantizar que todas tengan las mismas oportunidades de ser representadas de forma fiel y digna.

3.2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación se ha estructurado a partir de un diseño cualitativo y dentro de este, se ha hecho uso del método biográfico-narrativo siguiendo los pasos que proponen Bolívar y Segovia (2019). A continuación, desarrollaremos cada uno de ellos en el estudio que hemos realizado.

3.2.1. Determinar temas, personas y metodología

A lo largo de todos estos años de trabajo en diferentes puestos del campo educativo, he podido observar que no son frecuentes los estudios que abordan el tema educativo y el género. Al hablar con mi tutora de este Máster me dio a conocer las líneas de investigación que se trabajan en el PID *Historia y Memoria de la escuela contemporánea: fuentes orales, iconográficas y archivísticas para la formación docente*, de la Universidad de Valladolid. Una de estas líneas tiene que ver con el conocimiento de la historia de la inspección y el género.

Tras las primeras reuniones, decidimos estudiar la memoria de la inspección educativa en el último tercio del siglo XX y la primera década del siglo XXI, desde las experiencias de mujeres en este cuerpo profesional. El estudio permite acceder a experiencias invisibilizadas y aporta la lectura situada de los procesos de profesionalización femenina en el ámbito educativo, prestando atención a los condicionantes históricos, sociales y de género que rodean este contexto.

La elección de la técnica de los relatos de vida se sustenta en una corriente consolidada de investigación educativa que reconoce el valor epistemológico de la experiencia narrada (Bolívar, 2001). Esta metodología permite reconstruir trayectorias profesionales desde el punto de vista de sus protagonistas, favoreciendo una comprensión situada, contextual y significativa de la práctica inspectora en su evolución histórica (Pineau, 2006).

Guiándonos por las orientaciones metodológicas de Bolívar y Segovia (2019), esta primera fase del proceso implica establecer el objeto de estudio, la selección de las personas participantes y la justificación del enfoque metodológico adoptado. Las dos mujeres seleccionadas para participar en este estudio han sido elegidas por su trayectoria profesional como inspectoras de educación durante el periodo analizado, atendiendo a criterios de accesibilidad, diversidad generacional y disposición a colaborar. Además, las dos inspectoras responden a lo que Bolívar (2019) califica como sujetos con competencia narrativa, quiere decir, que son capaces de construir un relato coherente y significativo sobre su propia experiencia.

Una de las protagonistas de esta investigación es Soledad Sánchez Gascón una inspectora ya jubilada que estuvo trabajando en la inspección desde 1974 a 2007. Sus destinos de trabajo, en este cuerpo profesional, han sido Badajoz, Palencia y Salamanca. Su testimonio nos ayuda a reconstruir la inspección durante la última etapa del franquismo, la transición democrática y el periodo de consolidación democrática.

Soledad nació en Salamanca en la década de 1940. En sus inicios, su formación académica estuvo condicionada por una enfermedad ocular que la llevó a cursar Magisterio en vez de Medicina, que era la carrera que ella tenía intención de cursar. Cuando tan solo tenía 18 años comenzó a ejercer como maestra en una escuela rural en la frontera con Portugal y posteriormente, en una Escuela Hogar, en la que adquirió una gran experiencia en los aspectos socioeducativos. Estudió Filosofía y Letras (sección de Pedagogía) en la Universidad Pontificia de Salamanca. Se presentó a las oposiciones de Inspección en Madrid por convocatoria de 1972, obteniendo una plaza en dichas oposiciones. Ha ejercido como inspectora durante más de tres décadas, esto le ha

permitido ser testigo y protagonista de los cambios estructurales y normativos del sistema educativo español durante esos años.

Hablamos de una profesional con actitud reflexiva, un fuerte sentido del deber público y una concepción muy humanista del trabajo educativo. Durante todo su itinerario laboral, manifestó un elevado grado de autoexigencia, formación continua y actualización metodológica. Cree que la formación es esencial para un buen desempeño de la labor inspectora y valora especialmente el saber pedagógico, la habilidad para hacer el análisis contextual, la capacidad de liderazgo educativo y tener un conocimiento profundo del derecho educativo. Manifiesta una visión crítica hacia la excesiva burocracia de la inspección educativa y apuesta por un modelo de inspector como orientador, acompañante y observador de los procesos educativos.

La otra protagonista de esta investigación es Carmen Romero Ureña, su trayectoria profesional en la inspección nos lleva a conocer la evolución del sistema educativo español en el último tercio del siglo XX y comienzos del siglo XXI. Nació en Madrid en 1959 y vive en Valladolid desde su infancia.

Tempranamente sintió vocación docente. Comenzó los estudios de Magisterio en el curso 1980-81, en esos momentos la normativa que regulaba el acceso a esta carrera era la Ley General de Educación de 1970 (LGE). Esta Ley exigía haber superado los tres años de Bachillerato y el COU. La inspectora completó posteriormente estos estudios con los de Filología Francesa, Logopedia y Pedagogía. En 2014 obtuvo el Título de Doctora en Educación.

En los primeros años que ejerció como maestra ya sintió una especial sensibilidad hacia el alumnado con dificultades de aprendizaje, por esta razón se implicó en el proyecto experimental de integración escolar durante la década de 1980. Incentivó la creación de aulas de logopedia en el ámbito rural y participó en proyectos pedagógicos pioneros como el trabajo por grupos flexibles en el aula. Esto la convirtió en referente en Castilla y León en materia de atención a la diversidad. Ha sido asesora de formación en el CEP en Valladolid, asesora técnica docente en la Dirección Provincial de Valladolid y, desde 2002, inspectora de educación en Valladolid.

Desde su posición de inspectora accidental desempeña con profesionalidad y rigor las responsabilidades de ese cargo, esto la hace ser una figura influyente entre el colectivo de inspectores. Compagina la inspección con la actividad docente en la Universidad de Valladolid y la investigación educativa. A lo largo de estos años, ha publicado varios artículos especializados y ha desempeñado diferentes cargos en revistas educativas. Manifiesta una visión crítica de la función de la inspección, un fuerte compromiso con la mejora del sistema educativo y una buena capacidad para relacionarse con los centros y la comunidad educativa. Siempre ha estado comprometida con la innovación pedagógica y la inclusión.

3.2.2. La recogida de los datos

Bolívar y Segovia (2019) explican que la entrevista biográfica no se concibe como una mera obtención de datos, sino como un acto comunicativo en el que dos personas, entrevistador y entrevistado, conversan sobre la vida de la persona que participa en el estudio. Teniendo esto en cuenta nos hemos decantado por un formato semiestructurado

y flexible de entrevista, organizado en torno a un guion temático el cual va orientando la conversación, pero también admite que afloren libremente los relatos, evocaciones y reflexiones personales más destacadas (Anexo I).

El guion de las entrevistas se ha estructurado basándonos en el trabajo de Sonlleva (2022), con un enfoque que se inclina por una estructura escalonada, que comienza por el contexto personal, avanza a la trayectoria formativa y profesional, se adentra en experiencias significativas, se acerca a las dimensiones históricas y reflexivas para concluir con un cierre que respeta el tiempo y la reflexión de la participante.

La plantilla de las entrevistas consta de 65 preguntas más un total 76 preguntas se han realizado a las protagonistas de esta investigación. Plantilla de las entrevistas. Estas preguntas han sido flexibles, surgiendo algunas nuevas en el devenir de las conversaciones.

Tabla 4.

Entrevistas realizadas a las inspectoras participantes

Entrevista	Fecha	Lugar	Modalidad	Duración	Material de apoyo
Soledad Sánchez Gascón	1 de Junio de 2024	Domicilio particular (Salamanca)	Online	Dos períodos: -1 h 45 min -1 h	Guion semiestructurado, grabación en vídeo
Carmen Romero Ureña	3 de Junio de 2024	Domicilio particular (Valladolid)	Presencial	Un período: -2h 50'	Guion semiestructurado, grabación en audio, cuaderno de campo

Nota. Elaboración propia.

Estas entrevistas han sido complementadas por otras fuentes, en forma de fotografías y documentos personales manejados por parte de las inspectoras en su carrera, como libros de visitas y otros documentos recabados a lo largo del estudio.

Las entrevistas, tras su finalización, fueron transcritas de forma literal y después devueltas a las propias participantes, para que modificaran y completaran aquella información que consideraran oportuna.

3.2.3. Análisis de los datos

Este proceso de análisis se ha realizado de forma cualitativa y manual, en línea con el enfoque narrativo- biográfico del estudio. Para la investigación se han seguido las orientaciones metodológicas de Bolívar y Segovia (2019) y el enfoque ético de Sonlleva (2022).

En primer lugar, se realizó una lectura comprensiva y repetida de cada transcripción. Esta es una fase de familiarización con los datos la cual conlleva leer y releer las entrevistas

completas para adentrarte en la narración de las experiencias y captar el contexto holístico de cada historia. Con la lectura reflexiva de estos documentos, se han identificado las ideas centrales, los eventos clave en cada una de las dos entrevistas y las emociones y significados que las participantes asignaban a sus experiencias. Esta inmersión en los datos ha propiciado una visión global de cada trayectoria en las inspectoras.

Tras la familiarización con la narrativa, se siguió con la codificación manual de las transcripciones, se imprimieron las transcripciones y se trabajaron los documentos digitales con comentarios al margen y subrayados. La estrategia de codificación ha sido principalmente inductiva y en ella se ha dado prioridad a las palabras de las participantes, de esta forma han sido las propias protagonistas las que han señalado los temas más relevantes.

Tabla 5.

Temas relevantes en las entrevistas a las dos inspectoras de educación.

Categoría	Tema específico
Formación inicial	Influencias familiares Elección profesional Experiencias en el Magisterio
Acceso a la Inspección	Ingreso en el cuerpo de inspectores Vivencias en relación con el hecho
Experiencias en el ejercicio de la inspección	Funciones principales y enfoque del trabajo inspector Retos enfrentados y situaciones complejas del cargo Contribuciones logradas y momentos gratificantes Formación continua Propuestas de mejora

Nota. Elaboración propia.

Siguiendo a Bolívar y Domingo (2019) se ha trabajado con una doble lógica de análisis: vertical y horizontal. En el análisis vertical se estudió cada entrevista realizada de manera individual, para reconstruir la trayectoria de cada inspectora como un caso único. Se han ordenado cronológicamente los episodios vitales y profesionales diferenciando etapas o fases en su carrera, por ejemplo, formación inicial, primeros años en la profesión, etc., reconociendo en cada caso sus momentos críticos. El análisis horizontal o transversal ha permitido comparar las narrativas de las dos inspectoras. Hemos buscado temas comunes, divergencias y patrones recurrentes.

3.2.4. Informe de investigación

Bolívar (2002) explica que en la investigación biográfico-narrativa el estudio de cada testimonio da lugar a un informe, que es a su vez una particular forma (reescritura del sentido de los discursos) de relato, que será leído (y consensuado). Así, el informe no solo presenta hallazgos, sino que constituye una construcción narrativa conjuntamente formada por investigador e informantes.

La interpretación narrativa se ha construido partiendo de las voces originales de las participantes, privilegiando sus perspectivas para dar significado a sus historias de vida profesionales siguiendo el hilo de la perspectiva de género protagonista de este estudio.

Durante el proceso hemos ido construyendo un informe de investigación en el que se van alternando nuestras propias palabras e interpretaciones y extractos concretos de cada una de las entrevistas, formando un texto único en el que se entrelazan las voces de las tres.

3.3. LOS CRITERIOS DE RIGOR Y CONSIDERACIONES ÉTICAS

3.3.1. Criterios de rigor

Castillo y Vásquez (2003) explican que una de las preguntas que el investigador se hace durante toda la investigación es cómo garantizar el rigor del trabajo científico. Otra pregunta que se hace es de qué forma otros investigadores juzgarán el rigor de la investigación realizada.

Torrego (2014) recalca que, la calidad de una investigación cualitativa depende en gran medida de la coherencia entre los objetivos, las preguntas de investigación, las técnicas de recogida de datos y el análisis. Esta coherencia metodológica debe ir acompañada de un rigor técnico en la obtención e interpretación de la información, garantizando la validez y fiabilidad del estudio. Asimismo, la ética y la flexibilidad son esenciales para respetar a las personas participantes y reconocer el papel activo del investigador. Por último, la credibilidad se refuerza mediante la negociación de significado con los sujetos implicados, asegurando que las interpretaciones reflejan sus vivencias y puntos de vista.

En este estudio se han tenido en cuenta los criterios que propone Torrego (2014) para un estudio cualitativo, empleando la técnica de relatos de vida como herramienta principal para la reconstrucción de trayectorias profesionales de la inspección educativa. Torrego defiende una concepción basada en el compromiso ético, la participación de los sujetos implicados y la coherencia procesual. En este sentido, se entiende el rigor como un proceso ético y reflexivo en el que la transparencia, la implicación de las participantes y la interpretación contextualizada de los datos son elementos clave. La credibilidad se ha garantizado mediante la triangulación de fuentes y la devolución de resultados a las protagonistas.

3.3.2. Consideraciones éticas

Sonlleva (2019) concibe la ética no como una fase puntual del trabajo, sino como una dimensión transversal y situada que acompaña a toda la investigación. Siguiendo sus indicaciones, en todo el proceso se han seguido las pautas de integridad, respeto y transparencia que marca la literatura académica y los marcos normativos institucionales.

Concretamente hemos tenido en cuenta los siguientes aspectos:

- Consentimiento informado: las dos inspectoras fueron informadas de los objetivos del trabajo, el carácter voluntario y la finalidad del uso de los datos recogidos en las entrevistas. Ambas dieron su consentimiento para ser las protagonistas de este estudio (Anexo III).
- Confidencialidad: en las entrevistas, tras establecer un diálogo con las inspectoras sobre el anonimato de los datos, ellas decidieron autorizar el uso de su identidad. Nos pareció interesante que lo hicieran, porque de esta forma las mujeres se hacen visibles en la historia. Explica Sonlleva (2018) que eliminar el nombre de una persona de estudios de esta naturaleza biográfico-narrativa deshumaniza la investigación e implica una relación de poder entre quien

investiga y quien participa en el estudio. No es ético negar la identidad de las personas que participan en los estudios si ellas mismas quieren que sus nombres aparezcan en el estudio y son conscientes del uso que se hará de sus datos (Sonlleva, 2022).

- Confidencialidad. Los datos que se han publicado en este trabajo han sido consensuados con las participantes del estudio. Para proteger información sensible no se harán públicas las entrevistas realizadas, que solo serán accesibles para el tribunal que evaluará esta investigación en el contexto del Máster para el cual se presenta.
- Uso ético de las fuentes: hemos empleado fuentes primarias y secundarias en el análisis histórico las cuales han sido debidamente citadas, respetando los derechos de autor y los principios de honestidad académica.
- Rigor metodológico y reflexibilidad: toda la información la hemos analizado de manera honesta y rigurosa, hemos reconocido las limitaciones del estudio y adoptado una actitud crítica y reflexiva en todo el proceso investigador.

CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE DATOS

En este capítulo hacemos un análisis de los testimonios de las dos inspectoras que son protagonistas del estudio, teniendo en cuenta los tres apartados que guían la investigación: formación inicial, el acceso a la inspección y experiencias en el cargo de la inspección.

4.1. LA FORMACIÓN INICIAL

Soledad y Carmen pasan por un proceso de formación muy distinto, tanto en el acceso al magisterio como en su posterior recorrido formativo. Esto se debe a que lo viven en diferentes tiempos cronológicos por su diferencia de edad y como consecuencia de los cambios legislativos que las ha tocado vivir.

Soledad nació en 1946 en Salamanca. Realizó sus estudios primarios en la década de 1950, en pleno franquismo. Cursó el bachillerato elemental. Explica Soledad que la prueba de ingreso era un examen consistente en un dictado y preguntas de Lengua, Matemáticas, Ciencias Naturales e Historia. Para niños de 10 años, esto requería un amplio dominio. Superada esta prueba, sus padres la matricularon en un colegio religioso privado en el que estudió durante cuatro años para obtener el Bachillerato Elemental.

Tengo en mi memoria los buenos ratos vividos durante los cuatro años pasados en el colegio, sin olvidar la exigencia de tener que obtener una media de notable en cada uno de los cursos, para no perder la beca con la que cursé todo el Bachillerato y que liberaba a mis padres de bastante desembolso económico. (Soledad)

Después de esos cuatro años se presentó a la reválida, un examen sobre las materias de los cuatro cursos del Bachillerato Elemental.

Este examen se realizaba en un instituto público y recuerdo que le tenía pánico, porque éramos plenamente conscientes de que su superación te permitía pasar al Bachillerato Superior (rama de Ciencias o de Letras, según eligieras) o a la carrera de Magisterio siempre que tuvieras los 14 años cumplidos. (Soledad)

Al terminar el Bachillerato Elemental, nuestra protagonista soñaba con ser médica, pero una grave enfermedad ocular la obligó a replantearse ese camino. Los médicos recomendaron a sus padres que, por su salud, se decidiera por una carrera corta. Así fue como Soledad redirigió sus estudios (vocación no tenía) hacia la enseñanza e ingresó en la Escuela de Magisterio en 1961. Narra cómo su madre le ayudó en esta etapa formativa:

Una gravísima enfermedad en el fondo de los ojos me obligó a cambiar de idea...la opción estaba clara: Magisterio, con sus tres años de duración. Y así fue como pasé a Magisterio. Y aquí, permíteme levantar un monumento y un homenaje a mi queridísima madre que, durante los tres años de duración de los estudios de magisterio, hacia de lectora diaria de todas mis asignaturas para que yo no forzara los ojos. Sin su entrega y dedicación a mis estudios, no podría haber hecho nada. (Soledad)

Soledad desarrolló sus estudios de Magisterio¹ con el Reglamento para las Escuelas de Magisterio de 1950. Este Plan de Estudios estuvo vigente hasta 1967. Comenzó Magisterio en el curso 1961-62 y finalizó la carrera en el curso académico 1963-64.

¹ Reglamento para las Escuelas de Magisterio de 1950. (Decreto 07/07/1950)

Cuenta que el 3 de diciembre de 1964 se convocaron oposiciones de ingreso al cuerpo de maestros y se matriculó para realizarlas pues cumplía todos los requisitos exigidos. Preparó su oposición acompañada por un maestro. Explica de esta forma cómo fue el proceso de oposición:

El primer ejercicio era escrito y constaba de tres partes que se realizaban en dos días sucesivos: la parte a) era desarrollar un tema del cuestionario de religión, otro de Formación del Espíritu Nacional (sacados a suerte) y realizar un análisis morfológico y sintáctico a un párrafo determinado por el Tribunal. Esto en cuatro horas. La parte b) Exponer un tema sacado a suerte de los que integraban los cuestionarios de Ciencias y de Letras en dos horas y la parte c) consistía en resolver un problema de Matemáticas y otro de Ciencias Físicas, propuestos por el tribunal en la misma sesión que se realizaba la prueba de las cuatro horas. Había un segundo ejercicio de carácter oral, que se desarrollaba como máximo en una hora, un tema de Geografía o Historia, otro tema de Lengua y Literatura y otro de Pedagogía. Todos ellos eran sacados a suerte. Y, por último, estaba el ejercicio práctico, que consistía en explicar ante los niños de una escuela, durante veinte minutos una lección de las que figuraban en la totalidad de los programas de dicha escuela y desarrollar, también con los niños, durante diez minutos, una tabla de gimnasia educativa. Para este ejercicio se disponía de treinta minutos para preparar las lecciones correspondientes y el tribunal debía de conocer, con quince días de antelación a la realización del mismo, los programas oficiales de la escuela que nos facilitaban los alumnos con los que desarrollábamos la lección. (Soledad)

Soledad aprobó las oposiciones en 1965, siendo el número uno de la provincia de Salamanca. Empezó a ejercer con tan solo 18 años, en 1965, y su primer destino fue una escuela rural con niños de 6 a 8 años en un pueblo de Salamanca, junto a la frontera con Portugal.

Sabías lo que te iba a “tocar”: ni destino, ni tipología de alumnos, ni posibles compañeros. Confiado en la suerte, para que todo fuera positivo (...). Familiarmente fue muy duro, era la primera vez que me separaba de mi familia. (Soledad)

Sin embargo, nos cuenta que la tranquilidad del pueblo la enfocó para seguir estudiando, leyendo y actualizando estrategias y conocimiento. Esta fue una época en la que disfrutó de un gran compañerismo entre los maestros que estaban allí. Cuenta con gran entusiasmo cómo se reunía con los maestros portugueses la tarde de los jueves que no tenían clase con alumnos.

En el mismo mojón de la frontera para intercambiar opiniones, discutir métodos, comparar experiencias y medios. Aquellas tertulias bidireccionales fueron muy enriquecedoras y fructíferas. (Soledad)

Las experiencias en el Magisterio la llevaron a querer mejorar su formación con una titulación universitaria. Eligió decantarse por Filosofía y Letras, en la sección de Pedagogía.

Este inicio de la formación inicial fue diferente en el caso de la otra participante del estudio. Carmen había estudiado la secundaria en un colegio de monjas. Cuando terminó

segundo de Bachillerato y tenía que renovar la matrícula, decidió, sin autorización de sus padres, matricularse en un instituto público para finalizar estudios de COU.

Mi experiencia personal a nivel académico, la recuerdo poco, no recuerdo buenos momentos, recuerdo malos momentos, un profesor nos sacaba a dar la lección, sacaba la libretita y todos estábamos aterrados. (...) Yo no estudiaba nada, no me gustaba estudiar, entonces, yo me encerraba en mi habitación y mis padres creían que estaba estudiando y lo que era, era una lectora empedernida, lo leía todo, todo lo que caía en mis manos. No hacía más que agotar carnés de la biblioteca. (Carmen)

El año que cursaba COU, Carmen empezó a dar clases particulares, fue en esas circunstancias donde descubrió lo bonito y lo interesante que le resultaba enseñar y cuando decidió estudiar magisterio.

Descubrí dando clases particulares lo mal que se hacían las cosas y por eso los niños iban mal, no porque tuvieran problemas porque la mitad de ellos eran buenos, todos. Eran niños riquísimos, pero que no entendían. Las metodologías que se utilizaban entonces no eran las más apropiadas. (Carmen)

Comenzó magisterio en el curso académico 1980-81 y terminó en el 1983-84. En esos momentos la normativa por la que se regía la carrera de magisterio era la Ley General de Educación de 1970. Esta ley reestructuró todo el sistema educativo español desde preescolar hasta la universidad y marcó las directrices el sistema educativo durante 20 años, hasta 1990.

Haciendo Magisterio me gustaba todo, las asignaturas, los profesores, los trabajos que había que hacer, me gustaba todo. Lo disfrute muchísimo. (Carmen)

Empezó a trabajar como maestra en 1984. Tras aprobar la oposición enviaron a un grupo de maestros a Cantabria “como si fueran interinos” a la espera de que les dieran destino definitivo, al año siguiente ya iban a ser funcionarios de carrera. Solo estuvo tres meses en Cantabria, posteriormente, le dieron destino en Soria capital en un centro de Educación Infantil de apoyo, después, fue destinada a Valladolid. En Valladolid descubrió la necesidad de recurrir a la formación permanente. En la hora de la exclusiva solía ir al CEP a hacer algunos cursos con otros maestros y a poner en práctica algunos proyectos. En este periodo también realizó otros estudios.

Me fui a Madrid al antiguo SEREN, allí se hacía logopedia clínica, eso me lo pagué yo, lo hacía en fines de semana. Eso me abrió las puertas porque empezó en el 1985 un proyecto de integración experimental y ofertaron plazas de pedagogía terapéutica y de audición y lenguaje, logopedia, que se llamaba entonces, me presente y me cogieron. (Carmen)

A partir del relato de la formación inicial vemos que ambas inspectoras explican que la formación recibida en Magisterio era muy teórica y poco práctica, a pesar de los diferentes planes de estudio en los que ellas estudiaron:

Académicamente si creo que estaba preparada para poder ir llenando las cabezas infantiles. Pero, desde luego, no disponía de todas las herramientas y mecanismos psicológicos y metodológicos. (Soledad)

Esto las llevó a tener que ir aprendiendo sobre la marcha, como explica Carmen:

Vas aprendiendo sobre la marcha, te lo digo sinceramente, vas aprendiendo a modo de ensayo y error. (Carmen)

En nuestras entrevistas, ninguna de ellas afirma haber recibido formación en temáticas relacionadas con la dirección de centros y la inspección. Explican que de estos temas supieron cuando empezaron otras formaciones superiores. El interés de las protagonistas por la inspección comienza cuando cursan la titulación de Filosofía y Letras en la especialidad de pedagogía.

La docencia directa me encantaba, la Lengua Española también, pero decidí decantarme por Filosofía y Letras, sección de pedagogía, porque el desarrollo pragmático de los cinco años de su duración se ajustaba más al bagaje académico-formativo que arrastraba por la carrera de magisterio (...). Allí descubrí la inspección. (Soledad)

Fue ese primer acercamiento a la inspección a partir de la formación en Filosofía y Letras lo que las llevó a decantarse por esta profesión.

4.2. ACCESO A LA INSPECCIÓN

El acceso a la inspección supone un momento clave en la biografía de ambas inspectoras. Este acontecimiento nos lleva a percibir las diferentes formas de acceso al cuerpo y sus repercusiones en las trayectorias de los inspectores en clave de género.

Soledad accedió a la inspección educativa en octubre de 1974, por el proceso de oposición convocado por Resolución de 23 de septiembre de 1972, en los últimos años del régimen franquista. En educación, aquel momento histórico viene definido por la implementación de la Ley General de Educación de 1970, que reorganizó el sistema educativo introduciendo la E.G.B, BUP, etc. Esta Ley demandó un mayor número de inspectores para supervisar las nuevas estructuras educativas, por lo que amplió las plantillas.

El acceso al cuerpo de inspectores durante el franquismo se regía por estrictos concursos-oposición de ámbito nacional, con requisitos formales precisos y pruebas competitivas y eliminatorias, como nos cuenta la protagonista:

Los requisitos para poder opositar fueron: ser maestro con oposición, tener dos años como mínimo de ejercicio profesional y ser licenciado universitario. Todos ellos eliminatorios. El primer ejercicio, con dos partes: parte escrita, desarrollar por escrito en un tiempo máximo de cuatro horas, un tema elegido por sorteo de los cuestionarios de Pedagogía General y Diferencial; Psicología del niño y del adolescente; Didáctica general y específica y Legislación, del total de 268 temas que constituyan el temario. Parte oral: desarrollar oralmente en un tiempo máximo de una hora, cuatro temas, uno por cada bloque anterior. Segundo ejercicio, con dos partes: Desarrollar por escrito en un tiempo máximo de seis horas un tema general, sacado a suerte, de entre cinco preparados por el tribunal y permitiéndose el uso de toda clase de material. Lectura y defensa ante el tribunal del escrito anterior, con un tiempo máximo de una hora. Tercer ejercicio: desarrollar por escrito, como máximo una hora, un caso práctico de Inspección, propuesto por el tribunal. Cuarto ejercicio: Traducir, por escrito, en un tiempo máximo de dos horas, y con uso de diccionario, un texto del idioma inglés y otro

del francés. Quinto ejercicio: Eliminatorio, realizar un curso práctico, durante cuatro meses, sobre inspección y sobre lo especificado en el artículo 28 del Reglamento de Inspección de 1967. (Soledad)

El proceso convocado en 1972 se resolvió bajo la administración franquista en 1974. A pesar de ser un entorno tradicionalmente masculino, en aquella convocatoria ingresó un buen número de mujeres. Aquella promoción representaba un nuevo cuerpo de élite al servicio de la política del régimen (Muñoz, 1994).

Se convocaron sesenta y cinco plazas y se cubrieron todas, cuarenta y cinco de ellas por hombres y veinte por mujeres. Yo hice el número cuarenta y cuatro. (Soledad)

El proceso de oposición al que se enfrentó Soledad fue algo pensado. Nos cuenta que al finalizar la carrera de Filosofía y Letras en la sección pedagogía (Universidad Pontificia de Salamanca), se encontró con dos opciones de oposición docente a finales de 1972, una era presentarse a oposiciones de cátedra para instituto o a las de inspección. Ella eligió la segunda opción y encontró algunas situaciones interesantes para comentar:

Analizados los temarios no existió ninguna duda: Inspección (...). Se presentaban aspirantes que ya ejercían como inspectores, pero querían obtener su plaza de destino en Madrid y, el resto de los opositores, no encontramos hacia ellos, trato distinto por parte de los miembros del tribunal. (Soledad)

Describe muy honestamente, las dificultades de esta vía de acceso, que califica como “*Muy dura. A veces desesperante*”. Relata que estudió en soledad, elaborando sus propios temas a partir de apuntes universitarios y materiales de academias especializadas, todo ello mientras seguía trabajando como maestra, lo que la supuso un enorme sacrificio personal. Finalmente, obtuvo su nombramiento oficial como inspectora en 1974 y empezó a ejercer ese mismo año en Badajoz. Seguidamente, fue destinada a Palencia y finalizó su carrera en Salamanca antes de jubilarse. Como hemos podido comprobar ha tenido una larga carrera profesional, con más de 33 años al servicio del cuerpo de la inspección. Soledad afirma que el acceso a la inspección fue para ella un hito importante en su carrera profesional.

Acceder a la inspección, en lo profesional, fue un salto cualitativo muy esperanzador. En lo personal una satisfacción inmensa (...). Mi familia, padres y hermano, no solo me apoyó siempre; también me ayudó permanentemente y, es más, aguanto los momentos de desencanto y deseo de abandono que surgieron durante la preparación para la oposición. (Soledad).

La experiencia de acceso de Carmen fue diferente a la de Soledad. Tras preparar la oposición, con menos plazas que en la convocatoria que se presentó Soledad, Carmen no llegó a aprobar y accedió al cuerpo por otra vía.

Un momento clave muy duro cuando suspendí las oposiciones, fue verdaderamente doloroso, nos iban dando las notas parciales, entonces hacías el primer examen, hacías el segundo y hacías el tercero y luego salía la nota desglosada, yo iba pasando los exámenes convencida de mis buenos resultados y bueno, pues al final me suspendieron, fue un punto y un momento que no sabes si marcharte, fue un punto de inflexión importante. (...).

Accedió al cuerpo en el año 2002, en plena democracia. En este clima político de estabilidad democrática, el acceso a la inspección se realizaba en teoría mediante oposiciones regladas, sin embargo, a finales de los años 90 y principios del 2000 hubo períodos sin convocatorias de plazas regulares de inspección, lo que hizo que se produjeran nombramientos temporales. Son los llamados inspectores accidentales. Carmen pertenece a una generación de inspectoras que ingresó en esas circunstancias.

He sido inspectora accidental después de llevar un montón de años sin salir las oposiciones, salieron en 2016, había muy poquitas plazas en Castilla y León, yo suspendí, no entré, pensaba presentarme al año siguiente y volvieron a estar unos cuantos años sin convocarse. (Carmen)

Además, aunque en 2002 las mujeres ya tenían presencia en la inspección, el órgano seguía estando dominado mayoritariamente por varones. Así lo afirman Gómez y Casado (2010) cuando mencionan que, por entonces, las mujeres apenas representaban el 25% en el cuerpo.

Cuando entraron en el cuerpo, Soledad según el Reglamento de Inspección de 1967, realizó un curso práctico en Madrid de cuatro meses de duración. Cuando accedió Carmen no lo hizo, comenta que ahora sí se hace. Esta diferencia entre la formación recibida por una y otra inspectora es importante, pues condiciona sus primeros meses en el cuerpo.

El primer año al encontrarte con temas nuevos te pueden generar inseguridad, al pasar el año lo tratas con más seguridad y coherencia. (Carmen)

Carmen inicia su labor como inspectora por designación directa. Explica que la directora provincial estaba impresionada por el trabajo que realizaba como asesora técnica docente y le propuso este ofrecimiento a mediados del curso 2001- 2002, mientras trabajaba en la Dirección Provincial de Valladolid como Asesora de Atención a la Diversidad.

Fue mucho orgullo que la directora provincial me ofreciese el cargo, pasar a la inspección era como un reconocimiento a mi nivel de cumplimiento, a mi trabajo, a lo creativa que era, a la cantidad de cosas que desarrollaba de forma creativa. (Carmen)

Aun así, siguió con la intención de prepararse para la siguiente convocatoria de oposiciones, esta fue en abril de 2019 en Castilla y León, pero una grave enfermedad condicionó esa decisión y finalmente decidió no volver a opositar y continuar como inspectora accidental.

No me encontraba con fuerzas para volver a estudiar los temas de nuevo, me costó mucho tomar esa decisión de no presentarme porque me consideraba capacitada y con fuerza, pero no con fuerza física, con fuerza mental sí. (Carmen)

La inspectora explica que el cambio de la docencia a la inspección no estuvo acompañado de un apoyo por parte de algunos miembros de su familia. Sus recuerdos nos llevan a ver cómo la mujer ha tenido que superar algunas barreras en el acceso a puestos de responsabilidad.

Mi madre solo quería que estuviera en clase y que al terminar las clases me dedicara a atender a mi hijo, lo veía así de sencillo. (Carmen)

Sin embargo, tras sus palabras se aprecia una enorme entereza y muchas ganas de aprender, de mejorar la educación. Tras años de experiencia como maestra y asesora, considera que su incorporación a la inspección ha sido un punto de inflexión.

Ha sido fundamental, muy importante porque me ha ayudado a completar el paraguas del sistema educativo, conocía la primaria, conocía la formación desde el CFIE, conocía la atención a la diversidad desde el área de programas educativos como asesora técnica docente, pero me faltaba ese paraguas global valga la redundancia de todos los temas que lleva la inspección. (Carmen).

Este acceso a la inspección marca una larga carrera para ambas en la función inspectora.

4.3. EXPERIENCIAS EN LA INSPECCIÓN

Las experiencias en la inspección de ambas profesionales tambien son diferentes. Soledad accedió a la inspección en 1974 en la provincia de Badajoz, después de tres años en ese destino, llegó a Palencia, donde estuvo de 1977 a 1991 y, finalmente, terminó su carrera profesional en Salamanca, provincia en la que ejerció desde 1999 a 2007. Su experiencia docente previa era de casi seis años en la docencia directa, con un perfil muy polivalente; maestra de párvulos, de EGB, de Bachillerato, en academia preparando oposiciones para maestros y posteriormente como profesora de universidad. Considera que esta variada experiencia le ha sido servido para ejercer como inspectora.

Toda mi experiencia docente ha sido válida para ejercer como inspectora. (...). Un inspector nunca deja de ser docente. Sus visitas, sus reuniones, sus informes y sus opiniones están teñidas de un carácter didáctico. Es más, debe enseñar hasta con su saber estar y su sentido de la disciplina. (Soledad)

Siendo inspectora siguió impartiendo conferencias, ponencias, seminarios y actividades de perfeccionamiento para el profesorado en los tres destinos, además, ha trabajado impartiendo conferencias a AMPAS y haciendo colaboraciones con universidades, con centros de investigación y con centros de formación del profesorado, tambien ha trabajado con la Escuela de Enfermería de Palencia como colaboradora con la U.C.A.V. (Trabajo en Equipo. Factor de Calidad) como profesora de la Universidad Pontificia de Salamanca en la asignatura “Evaluación en Educación” de los estudios de Psicopedagogía en 5º curso, durante cinco años.

En su trabajo como inspectora recuerda haber realizado diversas tareas en calidad de:

Inspectora de Enseñanza Primaria del Estado, Inspectora de E.G.B., Inspectora Técnica de Educación (I.T.E) e inspectora del C.I.S.A.E. (Cuerpo de Inspectores al Servicio de la Administración Educativa). (Soledad).

Siguiendo con su larga trayectoria, Soledad, ha ocupado una amplia variedad de cargos, así, para el Servicio de Inspección, integrado en la Dirección Provincial ha ejercido de: Inspectora de Zona en el Servicio de la Inspección de Badajoz, Inspectora de Zona en el Servicio de Inspección de Palencia, Inspectora de Zona con demarcación Provincial y Capital en el Servicio de Inspección de Salamanca, Inspectora Jefe del Servicio de Inspección de Palencia durante nueve años, de Inspectora Coordinadora de la Demarcación nº 2 de Salamanca.

También ha tenido cargos en la Administración Educativa como: presidente de tribunales de oposición para acceso a la función pública docente en diferentes niveles, miembro de los Equipos Evaluadores de la Junta de Castilla y León de los centros presentados a los Premios de Calidad del M.E.C. en varias convocatorias, y miembro del equipo redactor en Castilla y León del modelo sobre Cartas de Servicios.

Cuando inicialmente se enfrentó a su trabajo su sentir era:

teóricamente, la preparación había sido adecuada. En la práctica me faltaba rodaje. Pero, siguiendo el consejo de mi primer Inspector Jefe en Badajoz (“mira niña, tú abre bien los ojos y los oídos, obsérvanos y aprende”) y preguntando cuando tenía dudas, empecé a caminar por la senda de la profesión. (Soledad)

Siguiendo con el desarrollo de su labor, se la plantearon algunos retos profesionales de los cuales dice:

(...) me siento verdaderamente satisfecha con haber participado en algunos retos propuestos por la administración, en razón de Inspectora y especialista en Calidad y Evaluación de Centros. (Soledad)

Estos retos a los que se refiere son: coautora de la adaptación para centros educativos del Modelo Europeo de Gestión de Calidad publicado por el M.E.C. en 1997, de él, derivaron el ser coautora de la adaptación para Centros Educativos del Modelo de Excelencia de la EFQM, publicado por la Junta Castilla y León, Ídem del Modelo de Autoevaluación para Organizaciones Educativas y ser participante en las Orientaciones para la Elaboración de Cartas de Servicio de la Junta de Castilla y León. Otro reto que se la propuso es, ser coautora de una primera propuesta de modelo para la formación de Asesores Pedagógicos del MINED (Ministerio de Educación en el Salvador), esto fue después de una estancia en El Salvador de unos cuatro meses como experta seleccionada por el Ministerio de Educación, de Asuntos Exteriores y Agencia Española de Cooperación Internacional.

Nos presenta una visión amplia y comprometida con su trabajo en la que destaca:

La principal y casi única, la visita a los centros, porque en ella se pueden incluir todas las demás: evaluación y control, evaluación de la práctica docente y de la función directiva, el cumplimiento de la normativa, el asesoramiento y la orientación (...). También es importante informar a la administración educativa, de forma objetiva, con criterio fundamentado de todo aquello que sea requerido por aquella o de lo que el inspector considere oportuno y necesario en cada momento. (...). La inspección Educativa, tiene un amplio abanico de funciones y atribuciones, para mí, sin duda, la principal función es evaluar y se hace en las visitas a través de la observación, la interpretación y la comprensión de lo observado. De las atribuciones destaco la de informar tanto en sentido ascendente (administraciones) como descendente (Centros y comunidad educativa, así como a los profesores en su práctica personal e individual) Y los informes deben ser claros, concisos, objetivos, estructurados y completos. (Soledad)

La búsqueda de equilibrio entre la cercanía al profesorado y la responsabilidad institucional es una constante en su testimonio:

Definiría ambas relaciones como cordiales, respetuosas y exigentes. Creo que he sido una persona seria pero cercana, disciplinada y con criterio. Los profesores han sido conscientes del aprecio que les he tenido y han sabido valorarlo. (Soledad)

La inspectora muestra en su narración biográfica un profundo conocimiento del sistema educativo, pero también un fuerte compromiso ético y humano con la función pública.

El reto más importante y creo que lo he conseguido, ha sido realizar mi trabajo diario con responsabilidad, respeto no carente de exigencia y disciplina para poder ser un referente de docentes. Y otro reto, mantener la ilusión y la esperanza en la educación como motor del cambio. (Soledad)

La inspectora destaca que en su trayectoria ha vivido situaciones difíciles, originadas en su mayoría por cambios legislativos:

En todos estos años y con todas esas leyes, he vivido alguna una situación muy dura, sin lugar a dudas la originada por la aplicación de la Ley 30/1984, de 2 de agosto de medidas para la reforma de la función pública que hizo desaparecer los cuerpos de inspección (declarados a extinguir) y sustituyó el concepto de cuerpo por el de función inspectora, estableciendo el acceso a la misma por concurso de méritos. (Soledad)

Como momento clave de su carrera profesional, destaca el desempeño de la Jefatura del Servicio de Inspección en la provincia de Palencia durante nueve años:

(...) llevar la responsabilidad educativa de una provincia completa implica muchas cosas, por ejemplo, tratar de asegurar el cumplimiento de la legislación, procurar la calidad de la enseñanza y del buen funcionamiento de los centros educativos, coordinar actuaciones y servicios, conseguir buen entendimiento con las autoridades administrativas, etc. (Soledad).

En sus años de profesión ha tenido muchas satisfacciones, pero destaca dos:

De las que me siento muy, muy satisfecha y en las que estuve muy comprometida, la experiencia en el proyecto E.P.E.C. (Educación Preescolar en Casa) y las Jornadas Provinciales de Calidad en Salamanca. (Soledad).

No ha estado vinculada a ningún movimiento de Renovación Pedagógica, pero se ha estado actualizando.

Simplemente he estado afiliada a U.S.I.T.E. (Unión Sindical de Inspectores de Educación) que aún con carácter de sindicato, desempeña también funciones de renovación y actualización a través de reuniones, congresos, publicaciones, mesas redondas, etc. (Soledad)

Ha sido contemporánea de diferentes inspectoras a las que afirma haber seguido a lo largo de su trayectoria y que se han convertido en modelos de actuación profesional para ella. Destaca en su testimonio algunos nombres de especial relevancia en el panorama educativo nacional:

M^a Teresa López del Castillo, inspectora Central, subdirectora General de Ordenación Educativa y gran investigadora de la historia de la inspección ha sido de gran influencia en mi trabajo. Aurora Medina de la Fuente, Inspectora central y con la que me unió una

cordial amistad desde la experiencia palentina de la E.P.E.C. Isabel Álvarez Álvarez fue compañera de promoción, muy comprometida con la escuela pública y con la inspección. (Soledad)

Al terminar la entrevista afirma que desde que se jubiló no mantiene contacto con la realidad de los centros y que todavía siente que la inspección es una gran desconocida en el panorama educativo español. Nos cuenta que no añora su trabajo, pero:

(...) me intereso por leer sobre educación, todo lo que cae en mis manos, pero desvinculada totalmente de la realidad actual de los centros docentes. Por ejemplo, en estos momentos siento curiosidad por la huelga indefinida de los docentes asturianos, pero sin opinar sobre la misma. (...). Me gustaría que la Inspección Educativa no fuera tan desconocida para la sociedad e incluso para los propios docentes. (Soledad)

Las experiencias en el cuerpo profesional de Carmen son diferentes a las de Soledad, aunque, como veremos, también coinciden en algunos aspectos.

Su recorrido laboral antes de llegar a la inspección al igual que Soledad fue variado. Primero empezó como maestra unos nueve años y luego ocupó diferentes puestos.

Cantabria, Soria, itinerante en Peñafiel, Esguevillas, Quintanilla de Onésimo y Valladolid capital, luego como asesora de formación en el CFIE, en la Dirección Provincial como asesora y después como inspectora (...). Llevo ejerciendo ya 23 o 24 años en el cuerpo. Yo creo que los años de itinerante es lo que más me ha servido al andar por diferentes centros de primaria simultáneamente. (Carmen).

Considera la formación continua muy importante, en este aspecto coincide con Soledad:

Es básica, muy importante, o estas al día o te conviertes en un inspector de literatura gris como digo yo, te lees los boletines, son a,b,c,d y 1,2,3,4 si no lees nada de innovación educativa, si no te formas en proyectos de innovación educativa, metodologías diferentes, en currículo, en didáctica, si no estas en ese proceso de formación continua corres el riesgo de convertirte en un mal inspector. (Carmen)

Ejemplos de esto que dice los encontramos en su participación en los proyectos europeos; HELIOS y SOCRATES para conocer experiencias internacionales de educación inclusiva. Dentro de la formación más importante para la inspección destaca:

la formación pedagógica, porque ten en cuenta que los inspectores procedemos de diferentes áreas de conocimiento, de todas, yo claro, procedo del campo de la pedagogía (...) Todo lo que tiene que ver con la orientación, con la pedagogía y con la atención a la diversidad, serían los tres ámbitos que más me han enriquecido y más me han gustado. (Carmen)

Su aprendizaje diario es a lo que da más importancia:

(...) resolver los problemas, mediar en los centros educativos, entre los equipos directivos y los profesores las familias y el alumnado, todo lo que implica la labor de mediación, el día a día de apagar fuegos, etc. Lo mismo me toca investigar un problema general, un proceso de investigación legislativo, también hay bastantes casos de elaboración de un informe, todo esto es un continuo porque el problema genera la elaboración de un

informe, ya puede ser una queja, una denuncia, u otro problema que requiere la investigación por parte del inspector, sobre todo desde el ámbito legislativo, del curricular, organizativo hasta llegar al informe. Hacer un informe es algo muy serio, no se pueden poner tonterías ni cosas que tu deduzcas, todo tiene que estar sustentado, eso supone el día a día. (Carmen)

En su incorporación a la inspección tuvo que afrontar numerosas dificultades, entre otras, aquellas derivadas de la falta de formación que viven los inspectores accidentales:

(...) la dificultad más grande que encuentras es que “estas como un pulpo en una cacharrería”, yo lo viví así pero que los inspectores que entran ahora les pasa lo mismo, aunque presenten proyecto. Se sorprenden de la cantidad de trabajo que hay que hacer diariamente porque te ven como si estuvieras de paseo y estás trabajando, y hay muchas cosas nuevas, no te esperas todas las cosas que hay que hacer, la multiplicidad de temas que hay, son tan diversos. (Carmen)

En su recorrido profesional no ha estado sola. La inspectora dedica parte de su relato biográfico a hablar de su pareja, también inspector, al que considera un referente:

Santiago para mí ha sido un referente. Santiago empezó de inspector muy joven, quizás uno de los más jóvenes de España, presidente de la Asociación Nacional de Inspectores (ADIDE) y una persona con una formación muy sólida, y, claro, para mí ha sido mi referente y una gran ayuda, no en temas puntuales, sino ideológicos. Con él he aprendido en el papel de inspector que no se pierde en el artículo, sino que tiene una mirada amplia, global y eso para mí ha sido importante, no decirlo sería no honesto por mi parte. (Carmen)

La inspectora también menciona a otras mujeres que para ella han supuesto un modelo de referencia:

(...) cuando empecé había una inspectora que, aunque era muy clásica era muy trabajadora y muy amante de hacer bien su trabajo. Me llevaba muy bien con ella, me enseñó muchas cosas del oficio de la inspección, de la atención a la diversidad, pero tanto como referente, pues han sido más referentes las inspectoras sobre las que ha leído que las que ha tenido cerca. (Carmen)

Su mayor reto es que los directores y los centros que ella lleva funcionen mejor:

(...) que haya armonía, que no haya conflictos, que los documentos y los proyectos de los centros sean coherentes, que los directores encuentren en mí un apoyo y un respaldo, los ánimo y si se equivocan buscan con ellos una solución, ese es el mayor reto de cada día. (Carmen)

En cuanto a las tareas importantes que desarrolla en su labor como inspectora, dice:

(...) se apagan muchos fuegos y se hace mucha labor de mediación y de asesoramiento, se tranquiliza mucho a las familias, también se interviene en proyectos y cupos de escolarización, pero diariamente lo que más se tiene es armonizar la vida de los centros. (Carmen)

A lo largo de su trayectoria como inspectora reconoce que su manera de entender y ejercer la inspección ha evolucionado con el tiempo. Ella misma lo expresa así:

Mi trayectoria como inspectora pasa por diferentes adjetivos, es decir, joven e impulsiva, sería como el primer estadio, segundo estadio, no sé si llamarlo veterana como más madura y más reflexiva y ahora, ten en cuenta que estoy en la etapa final, he cumplido los 65 años y he pedido la primera prorroga y la tercera pues sería serena, y el adjetivo podría ser serena y sabia. (Carmen)

Dentro del trabajo destaca un proyecto que lideró con la Fiscalía de Menores en Medina del Campo en todos los centros de esta localidad, con todas las instituciones que había y el apoyo de la consejería:

fue un trabajo de un año entero, fue de mucha envergadura, proyectos de ese tipo han sido muy significativos para su carrera. (Carmen)

Mas allá de los logros administrativos, la inspectora afirma que:

la mayor satisfacción es el reconocimiento que recibo de los centros, fíjate, el reconocimiento permanente osea es que nunca me he encontrado hasta ahora en toda mi trayectoria profesional con ningún centro que se haya quejado de que no me quisieran como inspectora, o que haya presentado una queja contra mí, ningún centro, ninguna familia, ningún compañero. (Carmen)

Con respecto a lo que piensa del papel de la mujer en la inspección, sus palabras indican un avance en la representación femenina, especialmente de mujeres jóvenes. Carmen percibe una mayor naturalización de la presencia femenina, lo que podría interpretarse como una evolución positiva hacia la equidad.

(...) está como más normalizado, de la mujer y de mujeres jóvenes. (Carmen)

En cuanto a su relación con los equipos directivos y el resto de los docentes, manifiesta que ha tenido y tiene muy buena relación. Carmen muestra un fuerte compromiso con la orientación y el apoyo profesional, entendiendo la inspección como una labor pedagógica, no solo normativa.

(...) y recurren a mí cuando la necesitan y me encanta hacer esa labor de asesoramiento, sin embargo, con los equipos a los que tienes que hacer supervisión las relaciones son más complicadas, hay que explicarles y tener muy claro el porqué de los cambios. Por ejemplo: "Un centro tenía un aula cerrada de apoyo, un aula no legal, un aula que habían hecho de secundaria con los alumnos con dificultades de aprendizaje, cuando descubro eso en los horarios, les digo: y ¿esta aula? ¿Qué es? me explican que la han hecho porque así mejoran, les dices que eso no puede ser que no es inclusivo, no lo entendían porque les iba muy bien a los niños, estaban obteniendo buenos resultados, me lo justificaban diciendo que todos estaban mejor así los más capacitados y los menos, el explicarles y justificar que la tienen que desmontar es un reto. (Carmen)

Termina diciendo que:

(...) hay que dar confianza, no se puede ir fiscalizando, es importante el asesoramiento, control y fiscalización, la mediación y evaluación, hay que buscar un equilibrio, debemos tener en cuenta el centro y aplicar unas funciones u otras. (Carmen)

Esto evidencia una visión humanista y pedagógica de la inspección, alejándose de un modelo meramente fiscalizador o burocrático. Plantea una inspección que no solo controla, sino que acompaña, asesora y media, considerando las particularidades de cada centro.

A lo largo de tu trayectoria ha vivido muchos cambios en el sistema educativo y en la inspección. Carmen afirma en este sentido que:

(...) habría que darle un sesgo más pedagógico, quitándole tareas que puede hacer un administrativo, hacemos a veces tareas y somos administrativos bien pagados (Carmen).

La inspectora cuestiona la burocratización del rol de inspección, sugiriendo que algunas tareas deberían ser delegadas para permitir que los inspectores se centren más en lo pedagógico. Esto revela una tensión entre las funciones técnicas y las educativas del cargo.

Recordando su carrera profesional, afirma que ha alcanzado grandes metas de conocimiento, destacando esto como uno de sus mayores logros. Esto refleja una vivencia positiva y de realización profesional, asociando la carrera con el crecimiento intelectual y vocacional. Afirma que volvería a elegir de nuevo ser inspectora y anima para:

que entre gente joven y se preparen y sobre todo mujeres en el mundo de la inspección ya que el mundo docente tiene un porcentaje bastante más alto de mujeres que de hombres en la inspección también debería ser así. (Carmen)

Carmen llama a una mayor participación femenina en cargos de inspección, reconociendo la desigualdad actual frente al mayor número de mujeres docentes. A largo de toda la entrevista, ha mostrado el entusiasmo y la pasión por el trabajo que desarrolla. En todo momento aparece con una gran energía y contagia con su entusiasmo por la educación. Estas características coinciden con las de la otra inspectora Soledad. Ambas entienden la inspección con rigor, pero también desde un punto de vista humano. Sus voces pueden ser leídas como una propuesta de cambio desde dentro, con experiencia y conciencia crítica.

CAPITULO V. DISCUSIÓN

En este capítulo del estudio, reflexionaremos haciendo una comparación de los datos obtenidos en nuestra investigación y los de otros estudios previos. Para ello seguiremos teniendo en cuenta los tres núcleos básicos en los que nos hemos centrado en el análisis: formación, acceso al cuerpo de la inspección y experiencias en el desarrollo profesional.

5.1. FORMACIÓN INICIAL

Las trayectorias formativas de las dos protagonistas del estudio revelan motivos diferentes por los que las mujeres, en la segunda década del siglo XX, deciden iniciar su trayectoria formativa en Magisterio. Por un lado, como afirma Morant, (2005) la elección del magisterio por parte de muchas mujeres durante el franquismo no siempre respondió a una vocación inicial, sino que estuvo condicionada por factores sociales, familiares y de salud, en un contexto donde las opciones educativas y profesionales femeninas eran muy limitadas. Este ejemplo lo representa el caso de Soledad. Por otro lado, encontramos el caso de mujeres que manifiestan un claro interés por el Magisterio desde los primeros años de su vida, ya bien por haber tenido cerca a docentes o por vocación. Este segundo caso se ve representado en el caso de Carmen.

Ambas protagonistas dejan ver en su relato biográfico que la formación que recibieron en Magisterio era demasiado teórica. Las valoraciones sobre este hecho varían en función de la generación. En este sentido, Soledad afirma que tiene buena sensación sobre la formación recibida: “Los tres años pasados en la Escuela Normal del Magisterio fueron tranquilos. No tenía vocación, pero fue una formación integral completa”. Valdivieso (2014) subraya que, a pesar del carácter normativo y reproductivo de las Escuelas Normales durante el franquismo, muchas mujeres encontraron en ellas un espacio de afirmación intelectual y emocional. Un caso diferente lo encontramos en el testimonio de Carmen, quien critica esta formación por no estar adaptada a sus intereses y motivaciones, en un primer momento.

Otra cuestión en la que coinciden las protagonistas es que en la formación inicial no recibieron orientaciones ni formación en relación con temáticas relacionadas con la dirección de centros escolares ni con la inspección educativa. Muchas mujeres, por tanto, quedaron al margen de estos cuerpos profesionales, especialmente el de la inspección, por desconocimiento. La propia Carmen lo explica de esta forma: “La Normal te preparaba para enseñar, pero nadie hablaba de inspección. Eso lo fui descubriendo yo, con los años, leyendo mucho y preguntando a los compañeros más veteranos”.

Analizando sus testimonios, ambas profesionales dejan claro que su interés por la inspección comienza cuando cursan la titulación de Filosofía y Letras en la especialidad de Pedagogía. Son sus inquietudes académicas las que las llevan a estudiar esta nueva formación. Coinciendo con Lozano (2023), el origen de las inspectoras y los inspectores es precisamente la docencia y la educación. Esta titulación les permitió tener una visión más global y reflexiva sobre los procesos educativos y resultó ser clave para su posterior preparación para el acceso a la inspección.

Este tema nos lleva a otro relacionado, el de cómo fueron formadas las inspectoras en el periodo analizado. En este punto coinciden las dos protagonistas: la formación del inspector se producía sobre la marcha, a través de la observación, el contacto con los centros, la lectura personal y el intercambio con compañeros más experimentados.

Esta consideración nos lleva a hablar de la necesidad de formación permanente. Ambas profesionales afirman que tuvieron que completar su formación de diversas formas, no solo a través de cursos, sino de manera vivencial. La trayectoria de las inspectoras muestra una constante adaptación a los cambios legislativos y pedagógicos.

En este sentido, dan valor a la observación y el trabajo de campo como herramientas formativas, que conectan con la idea de “praxis reflexiva” que propone Freire (1974) aprender no solo desde el conocimiento académico sino desde el compromiso con la realidad educativa.

El valor de la formación continua es reivindicado por Soledad como una necesidad inherente al rol del inspector, destacando la evolución desde un enfoque técnico hacia uno más holístico, “Pase de la ciencia a la ‘sapiencia’ entendida como conocimiento, cultura, instrucción y consejo” de este modo se está refiriendo a un modelo de formación vivencial, adaptativa y compleja que incluye saberes sobre pedagogía, neurociencia, análisis de datos, mediación, legislación, gestión de equipos, etc. resumiendo, una visión integral y humanista de la profesión inspectora. Goldin (2021) ha abordado la formación permanente y la flexibilidad educativa como factores clave para el desarrollo profesional femenino y su ascenso a puestos de liderazgo.

A lo largo de su trayectoria laboral las dos inspectoras coinciden en una actitud permanente de actualización, Antúnez (1993) concibe la formación como un proceso colectivo, contextual y ético. La formación del profesorado no puede entenderse como un proceso individual y aislado, sino como un proyecto colectivo vinculado a la mejora del sistema educativo y al compromiso ético de la enseñanza.

5.2. ACCESO AL CUERPO DE LA INSPECCIÓN

Los testimonios de las protagonistas dejan ver que también existen diferencias en cómo accedieron al cuerpo de la inspección las mujeres en el periodo analizado. Si bien parece que la oposición es la primera alternativa que valoran, una vez terminada la titulación que les permite acceder al cuerpo, se aprecian diferencias.

Afirma Castán (2021) que el acceso mediante oposición contribuyó a la profesionalización de la inspección, algo que se deja ver en el testimonio de Soledad. Al superar la oposición, obtuvo la condición estable de inspectora tras cumplir rigurosos requisitos académicos y prácticos. Este sistema, vigente desde principios del siglo XX, apuntalaba la función inspectora como agente profesionalizador del sistema educativo, (López, 1995).

Por otro lado, encontramos el ejemplo de Carmen, que tras no haber podido acceder al cuerpo por esta vía, se convierte en inspectora accidental. Esta modalidad le impone una “situación de permanente interinidad”, que lleva sufriendo más de veinte años, debido a la falta de convocatorias que le permiten tener un puesto fijo. Carmen lo expresa con claridad: “durante años he trabajado como inspectora con todas las funciones y responsabilidades, pero sin estabilidad, sin carrera profesional, y sin un horizonte claro de reconocimiento”. Esta situación, que como afirma Lozano (2023) es frecuente en el último siglo, siempre es menor en el caso de los hombres que en el de las mujeres. Además, ellas suelen pasar más años en esta situación de interinidad, principalmente, por tener que soportar más cargas familiares.

Estos modelos de acceso al cuerpo reflejan momentos históricos distintos y también diversas situaciones profesionales a las que se enfrentan las mujeres en el ejercicio de sus

funciones, pues aquellas profesionales que se encuentran en situación accidental tienen dificultades para acceder a puestos de responsabilidad en la inspección (Lozano, 2023).

Además, quienes acceden por esta vía, coinciden en señalar que se enfrentan a una transición abrupta entre puestos de trabajo. Okidi y Albeniz (2014) en un informe de 2014 advierten que, el inspector accidental pasa directamente de su centro a desempeñar al día siguiente las tareas de inspección, algo para lo que, desde un punto de vista formativo, no están del todo preparados. Esta situación se refleja en el caso de Carmen. La inspectora confiesa que esta situación le exigió adaptarse sobre la marcha, sin recibir la preparación reglada que habría obtenido por la vía de la inspección, un esfuerzo que también hay que valorar, por las exigencias personales que implica.

Tras el ingreso en el cuerpo, merece la pena destacar que ambas profesionales, si bien afirman sentirse acompañadas por sus compañeros masculinos, reflejan en sus testimonios situaciones que por su condición de género las hacen diferenciarse de ellos. Esta situación es más visible en el caso de Soledad que en el de Carmen. En el testimonio de Soledad se percibe cómo las inspectoras tuvieron que abrirse camino a finales del siglo XX en un torno masculinizado y sufrir algunas situaciones incómodas por ser mujeres y por ser jóvenes. Sin embargo, en ambas trayectorias se perciben diferencias de género, algo que nos lleva a confirmar, como afirma Lozano (2023), que la plena igualdad puede no estar todavía conseguida.

5.3. EXPERIENCIAS EN LA TRAYECTORIA PROFESIONAL

La labor de las inspectoras de educación es una pieza clave en el engranaje del sistema educativo, al situarse en la intersección entre la administración, los centros escolares y el profesorado. A lo largo de las últimas décadas del siglo XX y primeros años del siglo XXI, el ejercicio de la inspección ha evolucionado desde un enfoque centrado en el control administrativo hacia un enfoque más técnico, pedagógico y colaborativo. Analizar cómo Soledad y Carmen desarrollan su trabajo permite comprender esta transformación desde dentro y cómo sus estilos profesionales, aunque distintos, están comprometidos con construir una inspección más humana y orientada a la mejora educativa.

Soledad desarrolla una larga trayectoria como inspectora, entre 1974 y 2007. Este largo periodo le tiempo permite observar la evolución de la función inspectora a lo largo de más de tres décadas desde funciones de control hasta otras más cercanas al acompañamiento. Con su ejemplo vemos lo que explica Montero (2002), quien afirma que la inspección de educación ha pasado de tener una función centrada en el control y la fiscalización del cumplimiento normativo a convertirse en una instancia de asesoramiento, evaluación y acompañamiento de los procesos educativos, en un contexto de creciente autonomía de los centros y complejidad del sistema escolar.

Carmen, en cambio, ya comienza en el cargo con un sentido más práctico de lo que significa la labor inspectora. Como la misma participante afirma, el inspector debe ser útil en los centros y acompañar a quien lo necesita. Esta idea, coincide con la expresada con Murillo (2011), cuando afirma que la inspección educativa debe orientarse a la mejora y al liderazgo pedagógico, rompiendo con los modelos verticales de control y avanzando hacia relaciones colaborativas.

Frente a las visiones más normativas y sancionadoras del papel del inspector, ambas inspectoras reivindican un enfoque humanista, basado en la escucha, el respeto mutuo y la colaboración. Este enfoque es coherente con el modelo de inspección orientada a la mejora que proponen Murillo y Hernández-Castilla (2011), para quienes el inspector debe actuar como dinamizador de procesos de innovación y calidad en los centros, más que como mero transmisor de la norma.

En la trayectoria de ambas inspectoras se perciben las múltiples funciones en su desempeño. Soledad las define a partir de tres grandes ejes: evaluar, informar y asesorar. Ella lo resume del siguiente modo: “La principal y casi única función, la visita a los centros. Porque en ella pueden incluir todas las demás: evaluación y control; evaluación de la práctica docente y de la función directiva; el cumplimiento de la normativa; el asesoramiento y la orientación”. Esteban (2019), coincide con ella cuando dice que la supervisión educativa se presenta como la función principal de la inspección, caracterizada por integrar evaluación, asesoramiento y liderazgo pedagógico, orientados a la mejora del sistema educativo. Este modelo de actuación integral se corresponde con lo que Bolívar et al. (2012) denominan “inspección profesionalizante”, caracterizada por una relación horizontal con los centros, una mirada diagnóstica no punitiva y un compromiso con la mejora sostenida.

Ambas inspectoras desarrollaron su trabajo en un contexto en el que la función inspectora evolucionaba desde modelos centrados en el control hacia formas más técnicas, pedagógicas y colaborativas. Como afirma Esteban (2011), en este periodo la inspección empieza a entenderse como un servicio público esencial, cuya legitimidad no reside solo en la normativa, sino en su contribución a garantizar el derecho a la educación.

Las trayectorias profesionales de Soledad y Carmen, aunque desarrolladas en contextos distintos y con perfiles académicos diversos, ofrecen una visión complementaria de lo que significa ejercer la inspección educativa con rigor, compromiso y sentido ético. Ambas inspectoras coinciden en concebir su trabajo como servicio público, centrado en la mejora de los centros, el respeto al profesorado y el acompañamiento técnico y humano a las comunidades educativas. Además, hablan del valor de la responsabilidad. Como afirma Soledad “El reto más importante y creo que conseguido, ha sido el de realizar mi trabajo diario con responsabilidad, respeto no carente de exigencia y disciplina, para poder ser un referente de los docentes”.

Esto ha hecho que sus trayectorias hayan sido reconocidas, por parte de los docentes y también de sus compañeros. Como explica Soledad “cada vez que me encuentro con “mis maestros” me recuerdan alguna cosa positiva de mis visitas y esa es la mayor satisfacción que puedo sentir”. Este reconocimiento es el fruto de un estilo de inspección basado en la proximidad, la capacidad de escucha y la coherencia entre exigencia y apoyo. Ambas encarnan una inspección orientada al bien común, que busca orientar más que sancionar, comprender más que imponer.

CAPITULO VI. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y FUTUROS DESARROLLOS

Para concluir este trabajo expondremos las conclusiones a las que hemos llegado mediante el análisis de los testimonios de las dos inspectoras. Además, explicaremos las principales limitaciones encontradas en el estudio y presentaremos algunas posibles líneas de investigación futuras.

6.1. CONCLUSIONES

Para exponer las conclusiones daremos respuesta a los objetivos que hemos propuesto al inicio de este trabajo. Comenzaremos con los objetivos específicos. En el primero de ellos nos preguntábamos sobre la formación recibida por las inspectoras. Advertimos que ambas comenzaron la trayectoria formativa con Magisterio. Afirman que la formación era demasiado teórica y poco práctica, además se observan lagunas en lo que a formación directiva e inspectora se refiere, lo que hace que ambas profesionales tengan que recurrir a otra formación para completar su proceso formativo.

Además, aparecen diferencias en este punto entre una y otra inspectora. De acuerdo con el estudio realizado, las profesionales que empezaron a ejercer en el último tercio del siglo XX son menos críticas con el sistema de formación de la inspección que las que se incorporaron en la primera década del siglo XXI.

En cuanto al segundo objetivo, examinar los procesos de acceso al cuerpo de la inspección educativa, vemos que las diferencias entre acceder a la inspección por oposición y hacerlo de manera accidental no solo repercuten en la trayectoria de las inspectoras, sino que también condicionan sus funciones y su estabilidad profesional.

Además, la narrativa sobre este acceso también revela las tensiones a las que muchas mujeres que trabajan en el cuerpo se enfrentan en los primeros años de su carrera y a lo largo de su trayectoria, por cuestiones de género, relacionadas con la inestabilidad laboral y la falta de reconocimiento.

Desde el tercer objetivo que formulábamos al comienzo de la investigación, explorar las vicisitudes vividas por las inspectoras a lo largo de su trayectoria profesional, apreciamos que las inspectoras que se iniciaron en la segunda mitad del siglo XX comenzaron entendiendo la inspección desde una posición de control del sistema, que fue pasando hacia posiciones más centradas en el acompañamiento. Quienes lo hicieron en los comienzos del siglo XXI ya entendían la inspección desde ese acompañamiento. Además, a través de sus experiencias se advierten posiciones humanistas, inclusivas y centradas en el bien común, algo especialmente relevante cuando hablamos de perfiles femeninos.

A través del análisis de las trayectorias de vida de las dos inspectoras que ejercieron durante la transición y los primeros años de la democracia, se pone de manifiesto un recorrido profesional marcado por importantes transformaciones estructurales, personales y sociales. Sus trayectorias también dejan ver cómo las mujeres en la inspección fueron precursoras de una nueva forma de entender esta función, desde posiciones más inclusivas, cercanas y centradas en el acompañamiento a los docentes y a las familias.

6.2. LIMITACIONES

El estudio presenta algunas limitaciones que es preciso comentar en este apartado. La primera es el tiempo que la autora del trabajo ha podido dedicar al estudio, condicionado por el ajustado cronograma del Máster. A ello se ha sumado la escasa formación en el ámbito de la investigación histórico-educativa, lo que al principio supuso una dificultad añadida. Sin embargo, esta carencia inicial se ha transformado en una valiosa oportunidad de aprendizaje, que no solo nos ha permitido adquirir nuevos conocimientos, sino que ha enriquecido nuestra formación académica y profesional de manera significativa.

Otra limitación tiene que ver con la falta de ayuda recibida por parte de algunos organismos e instituciones, que no nos ha permitido elaborar una historia de la inspección educativa contextualizada en Castilla y León en el periodo del estudio.

Una dificultad más en el desarrollo de este trabajo ha sido la escasez de publicaciones centradas específicamente en mujeres inspectoras de educación en el periodo del estudio, lo que ha supuesto una clara limitación a la hora de acceder a fuentes bibliográficas especializadas. A esto hay que sumarle que los estudios existentes en Castilla y León sobre esta temática son muy reducidos en el período estudiado. Esta falta de fuentes secundarias ha sido un problema a la hora de discutir los resultados que se presentan en el estudio.

6.3. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

A continuación, exponemos algunas líneas de investigación que parten de los resultados obtenidos y las limitaciones expuestas. Una primera línea de investigación podría estar relacionada con profundizar en las experiencias biográficas de inspectoras que ejercieron durante la segunda mitad del siglo XX y primeros años del siglo XXI y contrastarlas con el corpus existente sobre inspectoras de etapas anteriores, para identificar elementos de continuidad o rupturas en sus trayectorias profesionales.

Una segunda línea de investigación podría estar relacionada con conocer en qué medida las inspectoras contribuyeron a la renovación pedagógica desarrollada en España en el último tercio de siglo, gracias a la labor de asesoramiento y acompañamiento a los docentes.

Y una tercera línea de investigación que se plantea es vincular la historia de la inspección educativa con la historia de las mujeres en la administración pública. Integrar la experiencia de las inspectoras en un marco más amplio de estudio sobre la presencia de las mujeres en cuerpos técnicos del Estado puede ayudar a reconocer trayectorias invisibilizadas y a comprender como se han transformado las relaciones de poder en las instituciones.

Unas palabras finales

Al poco tiempo de empezar a trabajar como maestra ya me llamó la atención la labor que se realizaba en la inspección educativa. No era una simple curiosidad, presentía que detrás de esa labor a veces poco visible o incluso mal entendida, había un importante mundo por descubrir.

Mi trayectoria profesional, ha supuesto una limitación para acceder al cuerpo de inspección educativa. A pesar de haber cursado varias especialidades en Educación Primaria, así como el Grado correspondiente, el hecho de no haber estudiado una licenciatura en su momento, por problemas personales, ha condicionado mis posibilidades de acceso.

Soy de las personas que piensan que el aprendizaje no tiene edad ni límites. Esta constante motivación, es la que me ha impulsado a afrontar este Máster y a abordar una investigación como esta, la cual no solo amplía mis conocimientos, sino que reafirma más mi compromiso con la búsqueda de una educación justa, inclusiva y comprometida con la memoria y la equidad.

REFERENCIAS

- Atkinson, R. (1998). *The life story interview*. CA: SAGE Publications.
- Antúnez Marcos, S. (1993). Supervisión y asesoramiento curricular. *Aula de Innovación Educativa*, 22, 15-18.
- Bautista, Ó. D. (2005). Los códigos éticos en el marco de las Administraciones Públicas contemporáneas: valores para un buen gobierno. *Revista de las Cortes Generales*, 65, 123–154.
- Bengochea, N., & Levín, F. (2012). *El estado de la cuestión. En carrera: Escritura y lectura de textos académicos y profesionales* (pp. 79–98). Ediciones UNGS.
- Bolívar Botía, A. (2014). Las historias de vida del profesorado: voces y contextos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), 711-734.
- Bolívar Botía, A., Domingo., & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación: El enfoque biográfico y la reconstrucción de la experiencia escolar*. La Muralla.
- Bolívar, A., & Segovia, I. (2019). *La investigación biográfico-narrativa en educación: El conocimiento de la experiencia*. Narcea.
- Castán Esteban, J. L. (2016). El reto de la inspección de educación en España. *Avances en Supervisión Educativa*, 25.
- Castán Esteban, J. L. (2018). La formación del inspector de educación del siglo XXI. *Cuadernos de Pedagogía*, 494, 73–79.
- Castán Esteban, J. L. (2021). La investigación sobre la historia de la inspección de educación en España. Balance y perspectivas. *Espacio, Tiempo y Educación*, 8(1), 219–240.
- Codina, L. (2018). *Revisiones bibliográficas sistematizadas: Procedimientos generales y framework para ciencias humanas y sociales* [Documento didáctico en PDF]. Universitat Pompeu Fabra.
- Codina, L. (2020). *Cómo llevar a cabo revisiones bibliográficas tradicionales o sistematizadas para trabajos de final de máster y tesis doctorales* [PDF]. Universitat Pompeu Fabra.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1995). *Narrative and experience in research*. Teachers College Press.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed.). SAGE
- Domingo, J., & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación: El enfoque biográfico y la reconstrucción de la experiencia escolar*. Madrid: La Muralla.

- Ertmer, P. A. (2005). Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration? *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 25–39. <https://doi.org/10.1007/BF02504683>
- Esteban Frades, S. (2010). *Los últimos cuarenta años de historia de la inspección educativa en España. Avances en Supervisión Educativa*, (12).
- Esteban Frades, S. (2014). *La inspección de educación: historia, pensamiento y vida*. ADIDE Castilla y León / KRK Ediciones.
- Jiménez Eguizábal, J. A. (1998). Génesis de la función social y carácter profesional de la inspección educativa en España (1849–1936). *Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria*, 17, 205–220.
- Flecha García, C. (2004). Las mujeres en la historia de la educación. *XXI. Revista de Educación*, 6, 21-34.
- Freire, P. (1974). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores.
- Grant, M. J., & Booth, A. (2009). A typology of reviews: An analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information & Libraries Journal*, 26 (2), 91–108.
- Gimeno Sacristán, J. (2016). *Cambiar los contenidos, cambiar la educación*. Ediciones Morata.
- Goodson, I. F., & Sikes, P. (2001). *Life history research in educational settings: Learning from lives*. Open University Press.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2022). *Metodología de la investigación* (7.^a ed.). McGrawHill.
- Hernández, F., & Aberasturi, E. (2014). *La investigación biográfico-narrativa en educación: El reconocimiento de la experiencia y la voz de los sujetos*. Narcea.
- Juliá Díaz, S. (2004). *Historias de las dos Españas*. Taurus.
- Juliá Díaz S. (2017). *Transición. Historia de una política española (1937–2017)*. Galaxia Gutenberg.
- Jiménez Eguizábal, J. A. (1998). Génesis de la función social y carácter profesional de la inspección educativa en España (1849–1936). *Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria*, 17, 205–220.
- Pérez Jiménez, J. M., & García Ballesteros, P. E. (2022). *La inspección de educación. Teoría crítica y práctica comprometida*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- LeCompte, M. D., & Preissle, J. (1995). *Educación e investigación cualitativa*. Morata.
- Leite, C., & Rivas, S. (2009). La perspectiva narrativa como estrategia de investigación en educación. En A. Bolívar, F. Domingo, & J. M. Álvarez (Eds.), *Narrativas, biografías y autobiografías en educación* (pp. 71–92). Octaedro.

- López del Castillo, M. T. (2013). *Historia de la inspección de primera enseñanza en España*. Ministerio de Educación.
- Lozano García, A. (2023). Género e inspección de educación. Estudio sobre el caso de Aragón. *Avances En Supervisión Educativa*, 39.
- Mayorga Manrique, A. (2000). *La inspección en el nivel de la educación primaria: proceso histórico*. *Revista de Educación*, 320, 11–38.
- Montero Alcaide, A. (2021). La función inspectora de educación en España: desarrollo normativo y claves profesionales. *Avances en Supervisión Educativa*, 35, 1–15.
- Moriña, A. (2017). La investigación narrativa en educación. En J. M. Álvarez Méndez (Coord.), *Investigación cualitativa en educación. Retos e interrogantes* (pp. 89–106). Narcea.
- Muñoz Marín, D. (1993). La inspección de enseñanza primaria durante el franquismo (1936–1975). *Anales de Pedagogía*, 11, 209–228.
- Murillo Torrecilla, F. J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4e), 11–24.
- Ocaña Díaz, Á. (2024). Referencias bibliográficas esenciales en el devenir histórico de la inspección de educación. *Supervisión* 21, 72, 1–24.
- Pérez Jiménez, J. M., & García Ballesteros, P. E. (2022). *La inspección de educación. Teoría crítica y práctica comprometida*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Preston, P. (1994). *Franco: Caudillo de España* (3.ª ed.). Grijalbo Mondadori.
- Pineau, P. (2006). Los relatos de vida: hacia una historia del presente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40(4), 1–11.
- Puelles Benítez, M. de (1999). *Educación e ideología en la España contemporánea, 1767–1975*. Labor.
- Puelles Benítez, M. de. (1999). Política de la educación. Viejos y nuevos campos de conocimientos. *Revista de Ciencias de la Educación* (178-179), 187–208.
- Ramírez Aísa, E. (1997). La nueva inspección escolar de la Segunda República Española: 1931–1936. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 49(1), 47–56.
- Rosenthal, G. (2005). El enfoque biográfico y la experiencia vivida: La reconstrucción de historias de vida en contextos migratorios. En J. A. Froerer, M. I. Lafuente & C. Marinas (Eds.), *Metodología de la investigación cualitativa: Manual para investigar en ciencias sociales* (pp. 169–191). Trotta.

- Sonlleva Velasco, M. (2018). *Memoria y reconstrucción de la educación franquista en Segovia. La voz de la infancia de las clases populares* (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid.
- Sonlleva Velasco, M. (2022). Consideraciones éticas de la historia oral desde el enfoque educativo. *New Trends in Qualitative Research*, 10, e566-e566.
- Sonlleva Velasco, M., & Sanz Simón, C. (2022). Inspectoras de Primera Enseñanza en la provincia de Segovia (1900–1939). Una historia silenciada. *Investigaciones Históricas*, 42, 947- 980.
- Sonlleva Velasco, M., & Sanz Simón, C. (2024). Tiempos de cambio en educación: La Inspección de Primera Enseñanza en la provincia de Ávila en la Segunda República y su evolución durante la Guerra Civil. *Rúbrica Contemporánea*, 13(27), 225245.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Paidós.
- Torrego-Egido, L. (2014). ¿Investigación difusa o emancipatoria? Participación e inclusión en investigación educativa. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14), 113–124.
- Torres Novoa, C. A., Ó Cádiz, M. P., & Lindquist Wong, P. (2007). *Educación y democracia. Paulo Freire, movimientos sociales y reforma educativa*. Editorial Denes.
- Maíllo Cañadas, A. (1967). *La Inspección de Enseñanza Primaria. Historia y funciones*. Ed. Escuela Española.
- Marchesi, A., & Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Alianza
- Morant Deusa, I. (2005). *Historia de las mujeres en España y América Latina*. Editorial Cátedra.
- Montero Alcaide, A. (2021). La función inspectora de educación en España: desarrollo normativo y claves profesionales. *Avances en Supervisión Educativa*, 35, 1–15.
- Montero Alcaide, A. (2023). Situación actual de la supervisión educativa en España: identidad y retos. *DYLE: Dirección y Liderazgo Educativo*, 18.
- Moreno Olmedilla, J. M. (2006). El desafío de la calidad de la Educación Secundaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 10(1), 6.
- Muñoz, A. (1994). *La inspección de educación primaria: Historia de un cuerpo de élite al servicio de la política del régimen (1939–1975)*. FUHEM.
- Negrín Fajardo, O., & Vergara Ciordia, J. (2009). *Historia de la educación*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces-UNED.
- Valdivieso, M. (2014). *Educación y género: Las escuelas normales en la España contemporánea*. Narcea

- Vasilachis de Gialdino, I. (2007). El aporte de la Epistemología del Sujeto Conocido al estudio cualitativo de las situaciones de pobreza, de la identidad y de las representaciones sociales. *Forum Qualitative Social Research*, 8(3).
- Viñao Frago, A. (1997). Reforma y guerra: la política educadora del primer franquismo. *Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria*, 16, 113–131.
- Viñao Frago, A. (1999). La inspección educativa: análisis socio-histórico de una profesión. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 51(3), 251–263.
- Viñao Frago, A. (2001). *La educación en el franquismo (1936-1975)*. Síntesis.
- Viñao Frago, A. (2014). La educación en el franquismo (1936–1975). *Educar em Revista*, 51, 19–35.
- Wengraf, T. (2001). *Qualitative research interviewing: Biographic narrative and semi-structured methods*. SAGE Publications.

ANEXOS

Los anexos de este trabajo pueden consultarse en el enlace que se presenta a continuación

[TFM](#)