



2010 - Volumen 8, Número 2

Monográfico:
**Mercedes Muñoz-Repiso, una vida
dedicada a la Investigación Educativa**



<http://www.rinace.net/reice/numeros/vol8num2.htm>

REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación

La REICE es una publicación oficial de la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar.

Dirección:

F. Javier Murillo Torrecilla

Coordinación Editorial:

Verónica González de Alba

Consejo Directivo:

Elsa Castañeda (Colombia)

Santiago Cueto (Perú)

Eduardo Fabara (Ecuador)

Mariano Herrera (Venezuela)

Marcela Román (Chile)

Josu Solabarrieta (España)

José Zilberstein (Cuba)

Margarita Zorrilla (México)

Consejo Científico:

Félix Angulo Rasco (U. Cádiz, España)

Manuel E. Bello (UPCH, Perú)

Rosa Blanco (Unesco)

Antonio Bolívar (U. Granada, España)

Nigel Brooke (U.F. Minas Gerais, Brasil)

Isabel Cantón (U. de León, España)

Ricardo Cuenca (IEP, Perú)

Guillermo Domínguez (U. Complutense, España)

Inés Dussel (FLACSO, Argentina)

Maria Echart (FIEL, Argentina)

Gerardo Echeita (U. Aut. de Madrid, España)

Tabaré Fernández (U. de la República, Uruguay)

Maria Eugénia Ferrão (UBI, Portugal)

Cecilia Fierro (UIA, México)

Juan Enrique Froemel (Min Educación, Qatar)

Pablo Gentili (LPP-UERJ, Brasil)

Marielsa López (CICE, Venezuela)

Mario Martín Bris (U. Alcalá de H., España)

Orlando Mella (U. de Uppsala, Suecia)

Sergio Martinic (PUC, Chile)

Alejandra Navarro (U. Aut. de Madrid, España)

José F. Lukas (U. País Vasco, España)

Christopher Martin (Fundación Ford)

Elena Martín (U. Aut. de Madrid, España)

Mercedes Muñoz-Repiso (CIDE, España)

Joaquín Paredes (U. Aut. de Madrid, España)

Fernando Reimers (Harvard University, USA)

Magaly Robalino (Unesco)

Luis Rigal (CIPES, Argentina)

Nacarid Rodríguez (UCV, Venezuela)

Guadalupe Ruiz (U. Aut. Aguascalientes, México)

Juana M^a Sancho (U. de Barcelona, España)

Sylvia Schmelkes del Valle (CINVESTAV, México)

J. Francisco Soares (U.F. Minas Gerais, Brasil)

Rosa M^a Torres (I. Fronesis, Ecuador)

Alexandre Ventura (U. de Aveiro, Portugal)

© Derechos Reservados RINACE 2010



Editorial

- En Homenaje a Mercedes Muñoz-Repiso** 3
F. Javier Murillo

Artículos/Artigos

- La Lógica del Compromiso del Profesorado y la Responsabilidad del Centro Escolar. Una Revisión Actual** 10
Antonio Bolívar
- Del Sentido de la Investigación Educativa y la Dificultad de que se Considere para Guiar las Políticas y las Prácticas de Análisis** 34
Juana M^a Sancho
- Investigación e Innovación Educativa** 47
Pedro Morales Vallejo
- Investigación Educativa, Políticas Públicas y Práctica Docente. Triángulo de Geometría Desconocida** 74
Margarita Zorrilla
- La Educación en y para la Convivencia Positiva en España** 93
Nélida Zaitegi
- La Enseñanza de la Educación Comparada en España. Historia y Presencia en los nuevos Grados de Educación** 133
Ferran Ferrer y Luis M^a Naya
- Descorrer un Velo: el Sustrato Cristiano de la Concepción Educativa de Mercedes Muñoz-Repiso** 148
Camino Cañón
- Educación Positiva** 157
Ignacio Gonzalo Misol

Artículos de Mercedes

- Valores y Autonomía del Centro Docente** 166
Mercedes Muñoz-Repiso
- Un Balance Provisional sobre la Calidad en Educación: Eficacia Escolar y Mejora de la Escuela** 177
Mercedes Muñoz-Repiso y F. Javier Murillo
- Mujer y Educación en la Unión Europea** 187
Mercedes Muñoz-Repiso
- Investigación, Política y Prácticas Educativas** 201
Mercedes Muñoz-Repiso
- Educación desde la Compasión Apasionada** 217
Mercedes Muñoz-Repiso

Bibliografía de Mercedes

- Bibliografía de Mercedes Muñoz-Repiso** 224



EN HOMENAJE A MERCEDES MUÑOZ-REPISO

F. Javier Murillo

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2010) - Volumen 8, Número 2

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num2/editorial.pdf>



*Sólo una persona apasionada,
comprometida con su trabajo, inconformista,
deseosa de mejorar la sociedad,
amante de sus alumnos y de la materia que enseña,
está en condiciones de educar verdaderamente.*

(Mercedes Muñoz-Repiso, 2008: 23)

Mercedes Muñoz-Repiso falleció el 23 de agosto de 2009 en Madrid, tras una larga vida de dedicación a la investigación educativa. Este número especial de la Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación -REICE- es un pequeño tributo a la obra y a la figura de Mercedes. Con el mismo pretendemos, simplemente, acompañarla en su lucha por alcanzar los ideales a los que ella dedicó su larga y fructífera carrera profesional: construir una sociedad más justa, equitativa e inclusiva a través de una mejor educación; una mejor educación mediante la investigación educativa y la generación de conocimientos de calidad útiles para una toma de decisiones, por políticos y administradores, directivos y docentes, fundamentada.

Para ello, en este monográfico, hemos optado por un doble camino. Por un lado, mostrar los avances sobre los temas que ocuparon y preocuparon Mercedes a lo largo de su carrera profesional; y, por otro, contribuir a la difusión del saber comprometido de Mercedes, reeditando algunas de sus obras más representativas de difícil acceso y recopilando la bibliografía con los enlaces a los textos completos en los casos en los que estén disponibles.

Mercedes dedicó toda su vida profesional, 40 años de incansable trabajo, a la investigación educativa y lo hizo con sabiduría, sensibilidad e inteligencia, pero sobre todo con compromiso; compromiso intelectual y ético, compromiso con los ideales, las personas y las instituciones. Su fe inquebrantable en la bondad del ser humano, su convicción por lo público, lo de todos, su amor por su trabajo, su lucha por un mundo mejor, sus profundas convicciones progresistas y cristianas, son las características que mejor la definen como profesional y como ser humano.

Los 40 años de trabajo los desarrolló en el Centro de Investigación Educativa (con los diferentes nombres que adoptó en tantos años) del Ministerio de Educación de España. Accedió al Instituto Nacional de Ciencias de la Educación (INCE) como una joven becaria y no abandonó esta institución hasta poco tiempo antes de fallecer, cuando una larga enfermedad le impidió seguir con sus funciones, siendo Jefa del Área de Estudios en Investigación del Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE). Curiosamente llegó al centro poco después de ser creado, y murió a las semanas de que desapareciera, ya convertido en una caricatura del respetado y valorado centro impulsor de la investigación educativa en España. Ello implica que vivió (y sufrió) no sólo cambios de ministros, o de partido en el poder, sino incluso de régimen político.

En ese tiempo, fue haciéndose poco a poco importante, necesaria, imprescindible... tanto que ella representaba la Investigación Institucional en España. Su prestigio nacional e internacional, su rigurosidad, saber y buen hacer, hacía que se convirtiera incluso en una persona incómoda para tantos directores, especialmente en los últimos años, absolutamente ignorantes de lo que es la investigación educativa y, lo que es peor, ignorantes de su ignorancia. Si Mercedes no fue directora del CIDE (quien sabe si habría aceptado) fue porque era demasiado libre como para atenerse a los vaivenes de los

políticos. No es conveniente olvidar que, en los últimos coletazos del gobierno de Aznar, en plena guerra de Irak, se le prohibió escribir o dar conferencia alguna sin que previamente hubieran sido sus palabras revisadas por los políticos del Ministerio. Sin comentarios.

Básicamente podemos señalar cuatro grandes ámbitos en los que trabajó. En primer lugar, Mercedes dedicó una gran parte de su vida profesional a desarrollar estudios que contribuyeron a mejorar la educación, a ayudar a que nuestros políticos tomaran mejores decisiones para conseguir un sistema educativo más equitativo y de mayor calidad. Aunque con las ataduras lógicas de trabajar en y para la Administración pública, dirigida en ocasiones por responsables políticos cuyas ideas y acciones no compartía, Mercedes mantuvo siempre una perspectiva comprometida e incluso crítica con la educación y su desarrollo.

En segundo lugar, se esforzó por fomentar una investigación educativa de calidad. En ese sentido, nos queda su apoyo en las convocatorias de ayudas y concursos de investigación educativa. Convocatorias que tanto favorecieron a investigadores e investigadoras y que tanto aportaron a un mejor conocimiento de la realidad educativa.

También se dedicó a la relación con los organismos internacionales. Y entre ellos destaca especialmente su trabajo como Jefa de la Unidad española de Eurydice, la Red Europea de Información sobre Educación. A través de esta organización, Mercedes contribuyó de una manera decisiva al fomento de la investigación comparada en España, y con los estudios allí generados, a que los responsables de las políticas educativas tuvieran información de calidad para tomar las decisiones más acertadas.

Un último elemento que queremos subrayar es su trabajo por la formación de jóvenes investigadores. De ella aprendieron -aprendimos- docenas de personas, aprendimos no sólo a hacer investigación, también aprendimos a amar la educación y a trabajar duro por su mejora. La lucha por sus ideales nunca morirá, nosotros somos los responsables de seguir trabajando por ellos.

Los temas de investigación que Mercedes abordó a lo largo de su larga trayectoria profesional son una combinación de las necesidades de las autoridades educativas españolas, que solicitaban la realización de diferentes estudios y redacción de informes para la toma de decisiones, y sus intereses personales, en una lógica de una mutua aportación dialógica. De esta forma, trabajó en un amplio abanico de temas, pero dejó sus mejores aportaciones en unos pocos que fueron variando con el tiempo.

Un tema de especial relevancia entre los intereses de Mercedes fue el centrado en la Eficacia y la Mejora escolares. Es posible que el inicio de una línea de trabajo sistemática dentro del CIDE fuera la participación de esta institución, con Mercedes a la cabeza, en el estudio de la OCDE *The effectiveness of schooling and of educational resource management*, en los años 1993 y 1994. A partir de ahí, se multiplicaron las publicaciones sobre el tema, la participación en investigaciones, y las acciones para impulsar la investigación externa sobre estos temas. Esta revista, y su entidad editora, la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar -RINACE-, significan la continuación de su obra.

En Educación, no puede haber calidad sin equidad. En esa lógica un segundo tema de interés para Mercedes fue el de las desigualdades en la educación, con especial énfasis en las desigualdades en función de género. Así, ya en 1988 dirigió un estudio para el Instituto de la Mujer titulado "La presencia de las mujeres en el sistema educativo", que se prodigó en trabajos hasta 2004, año en el que publicó un capítulo en un libro colectivo y que reproducimos en la segunda parte de este número. De esta forma,

uno de sus grandes legados es el tema de la equidad educativa, no sólo como palabra, sino como opción de lucha personal.

Un tercer tema, de interés creciente en los últimos años, está ligado a la esencia de su trabajo como investigadora en un centro público de investigación cuya principal misión es acercar los resultados de las investigaciones a la toma de decisiones educativas en los distintos niveles. Nos referimos a la relación entre la investigación, las políticas públicas y la práctica docente. Tal y como se recoge en la bibliografía que presentamos al final de este número especial, Mercedes elaboró un artículo en 2004 titulado, ¿sirve para algo la investigación educativa? que sistematizaba algunas ideas que venía expresando desde hace años y que fue matizando y ampliando en diversas publicaciones sobre este tema en años posteriores.

Otros temas que se encontraban en el centro de sus preocupaciones, y configuraron su universo educativo, pero cuyos escritos fueron más escasos, versaban sobre Educación en Valores o Educación para la Convivencia.

También son de extrema relevancia su trabajo coordinando diferentes informes sobre el conjunto del sistema educativo español que realizó el CIDE para diferentes instancias, tales como el Ministerio de Educación, Eurydice o la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO, entre otros. La finalidad de dichos informes era, más que en presentar una información detallada o muy específica del sistema educativo, facilitar una visión global de la educación a profesores, padres, alumnos, técnicos de las administraciones educativas, responsables políticos y a toda la sociedad en su conjunto. Sin lugar a dudas, constituyeron una herramienta útil para promover un mejor conocimiento del sistema educativo y una reflexión sobre sus características y funcionamiento entre los organismos, las entidades y las personas implicadas diariamente en el quehacer educativo.

Junto a estos grandes temas o líneas de trabajo, Mercedes se volcó en otras cuestiones, aparentemente más coyunturales, a solicitud de las autoridades ministeriales. Así, por ejemplo, ante la pretensión del Ministerio de reformar las Pruebas de Acceso a la Universidad, coordinó una serie de estudios con la finalidad de aportar una información que contribuyera a tomar las decisiones más adecuadas. Otro ejemplo, fue un trabajo sobre La Enseñanza de las Humanidades en España, en pleno debate sobre el papel que deben jugar en el currículo de la Educación Secundaria y el Bachillerato; sólo fue un informe más nunca publicado y ya olvidado el cualquier estantería del Ministro de turno; pero pocas personas conocen la pasión, el compromiso y la compasión que le dedicó a cada una de las líneas que lo conformaron.

En fin, en 40 años dedicados a la investigación educativa que sin duda han dejado su huella en sus escritos, pero sobre todo en los corazones de las personas que con ella convivieron, y que siguen trabajando en las cuestiones que a ella le preocupaban.

-- o --

Este número especial de REICE está dividido en tres secciones. La primera conformada por un conjunto de ocho artículos elaborados por nueve de los máximos especialistas cercanos a Mercedes que abordan la situación actual de algunas de las temáticas sobre la que se ocupó y preocupó a lo largo de su extensa y fructífera vida profesional. Los nueve autores de los artículos que componen esta parte, a pesar de sus diferencias en cuanto a especialización, comparten una serie de elementos que queremos destacar: eran buenos amigos de Mercedes, a los que amó como personas y valoró como profesionales (y esos

sentimientos fueron correspondidos). Todo ellos son, utilizando palabras de Mercedes, "buena gente". Con esas bases comunes, cada uno de ellos rinde homenaje a Mercedes desde su propia perspectiva, con su propia cosmovisión.

Abre esta primera sección el profesor Antonio Bolívar con su excelente artículo "*La lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad del centro escolar. Una revisión actual*". El mismo enlaza directamente con el pensamiento de Mercedes reflejado, por ejemplo, en uno de sus últimos artículos y reeditado en este número: "*Educar desde la compasión apasionada*", dándole una mayor sustentación teórica... pasando del corazón a la cabeza, e incluyendo los últimos avances en mejora de la escuela. Otro de los temas que apasionó y con los que se comprometió Mercedes.

Juana M^a Sancho, Pedro Morales y Margarita Zorrilla, desde Barcelona, Madrid y México respectivamente, abordan uno de los núcleos básicos del pensamiento de Mercedes: la relación entre la investigación, la toma de decisiones política, la práctica, la innovación. En primer término, Juana M^a Sancho, en un artículo absolutamente acorde con las ideas de Mercedes -tanto que ella podría haberlo firmado-, se cuestiona sobre las razones que han generado las difíciles relaciones entre la investigación y la mejora de la práctica educativa. Tras analizar tres elementos que considera claves en esta cuestión -la forma de construcción del conocimiento científico, las promesas incumplidas de la ciencia para la mejora de la educación y, por último sobre la dimensión político-ideológica de la educación y la falacia naturalista de la investigación-, concluye que hace falta, fundamentalmente, una investigación de mejor calidad. El profesor Pedro Morales, *Peter*, tan querido y admirado por Mercedes, aborda la relación entre la investigación e innovación en un ámbito poco tratado por Mercedes, la Educación Superior. Como no puede ser de otra forma, aboga por un movimiento que tiende a integrar investigación y práctica docente convirtiendo en investigadores a los mismos docentes. Desde la dirección del Instituto Nacional de Evaluación Educativa de México, Margarita Zorrilla sigue indagando en estos temas -Investigación educativa, políticas públicas, práctica docente-, proponiendo caminos para su mejor interrelación.

Su querida amiga, Neli Zaitegi, una de las mayores especialistas en Educación en y para la Convivencia de España (y más allá), hace su particular homenaje presentándonos una mirada sobre la situación en España de esta línea de trabajo. Igualmente nos aporta unas reflexiones sobre las distintas dimensiones de la misma, el papel de la prensa escrita en la visión y difusión de la misma y la legislación a que ha dado lugar, tanto en el gobierno español como en las distintas comunidades autónomas. Un elemento básico para conocer la situación de esta temática.

Mercedes, como se ha señalado, también se acercó a la educación comparada. No era propiamente una comparatista, pero estaba plenamente convencida de la necesidad de conocer lo que se hacía en otros países para tomar las mejores decisiones. Ella creó y estuvo al frente de la Unidad Española de Eurydice, uno de las herramientas fundamentales para conocer los sistemas educativos europeos, desde sus orígenes y hasta su retirada. Dos de los máximos exponentes de la educación Comparada en España, Ferran Ferrer (Universidad Autónoma de Barcelona) y Luis M^a Naya (Universidad del País Vasco), le rinden homenaje aportando una interesante revisión de la enseñanza de la Educación Comparada en España.

Mucho más personal es la aportación de la profesora de la Universidad de Comillas y buena amiga de Mercedes, Camino Cañón. Ella nos ofrece una reveladora visión del pensamiento de Mercedes, el trasfondo plenamente cristiano de su visión del mundo y la educación. Con su artículo: "*Descorrer un velo: el sustrato cristiano de la concepción educativa de Mercedes Muñoz-Repiso*", nos adentra en sus inquietudes más de fondo y quizá menos conocidas.

Hemos dejado para el final de esta sección, como si de la guinda se tratara, un artículo del profesor Nacho Gonzalo que homenajea a Mercedes invitándonos a repasar sus palabras a través de su libro más libre y representativo: "Educar en positivo". Usemos las primeras palabras del propio autor como resumen de su aportación y de la obra de Mercedes: "*Cómo pensar de nuevo las bases de la educación para el siglo en el que vivimos, cómo resistir a la ola de derrotismo educativo que nos rodea, y cómo elegir enseñar lo esencial, el sentido de la vida, mediante la seguridad, el amor y la confianza. Puro oxígeno.*"

La segunda sección está conformada por cinco artículos de Mercedes. Los hemos seleccionado a partir de dos criterios fundamentales: en primer lugar, que sean representativos de los temas que Mercedes trabajó y que reflejen sus ideas al respecto (valores, calidad, género, investigación y su relación con la práctica); en segundo lugar, ser textos de difícil acceso, especialmente desde América Latina. Aunque también hemos pretendido que haya trabajos más "académicos" y más personales; algunos elaborados para docentes y directivos y para investigadores... Aunque hay 14 años entre la publicación del primero y el último, hemos preferido que se correspondan con sus últimos trabajos: obras de madurez se podrían calificar. No vamos a describir su contenido: invitamos a su lectura para estudiar y contagiarse de la pasión, de los principios, de las ideas de Mercedes.

Las cinco aportaciones, con la referencia completa de su publicación original, son las siguientes:

- Muñoz-Repiso, M. (1994). Valores y autonomía del centro docente. En A. Villa (Coord.), *Autonomía institucional de los centros educativos: presupuestos, organización y estrategias* (pags. 351-364). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Muñoz-Repiso, M. y Murillo, F.J. (2001). Un balance provisional sobre la calidad en educación: eficacia escolar y mejora de la escuela. *Organización y Gestión Educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 9(4), pp. 3-9.
- Muñoz-Repiso, M. (2004). Mujer y educación en la Unión Europea. En J.R. Flecha y C. García Nicolás (Coords.), *Mujer e igualdad de oportunidades* (pp. 95-114). Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca.
- Muñoz-Repiso, M. (2004). Investigación, política y práctica educativas. En J. C. Torre y E. Gil Coria (Coords.), *Hacia una enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje* (pp. 405-430). Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- Muñoz-Repiso, M. (2008). Educar desde la compasión apasionada. *Crítica*, 58(958), pp. 22-27.

Pero quisiéramos destacar el último, no sólo por ser uno de los últimos que se publicaron en su vida, sino porque hablando del amor, la pasión y la compasión de los docentes, parece que está haciendo una descripción de lo que ella misma fue.

Queremos agradecer a los editores y responsables de las revistas o editoriales donde estos artículos aparecieron originalmente por permitirnos reproducirlas.

Y por último, la relación, con pretensiones de exhaustividad, de artículos y libros y capítulos de libros en los que Mercedes es autora. En la misma, hemos puesto el enlace al texto completo cuando este está accesible. Faltaría en esta lista los libros de carácter institucional que Mercedes coordinó y/o en los que participó, así como una larga lista de informes y estudios de carácter más o menos público, que nunca llegaron a publicarse. De esta forma se recogen 48 escritos ordenados cronológicamente desde 1976, hasta 2009, poco antes de su fallecimiento.

Mercedes ha dejado una huella muy profunda en las muchas personas que tuvieron la gran fortuna de convivir con ella, de aprender de su sabiduría y de su ejemplo vital. El que escribe estas páginas, es una de esas personas: los doce años que pasé trabajando codo a codo con Mercedes en el CIDE hicieron que lo que sé y lo que soy profesionalmente se lo deba a ella. Mi homenaje más sentido: si existe el cielo, allá estará; espero que le lleguen estas palabras. Creo que el mejor homenaje que podemos hacerle es seguir luchando por los ideales a los que le dedicó su vida: construir una sociedad más justa equitativa e inclusiva a través de la educación.





LA LÓGICA DEL COMPROMISO DEL PROFESORADO Y LA RESPONSABILIDAD DEL CENTRO ESCOLAR. UNA REVISIÓN ACTUAL

Antonio Bolívar

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2010) - Volumen 8, Número 2

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num2/art1.pdf>



“Ya se ha visto que las grandes reformas ‘de arriba-abajo’ no dan los resultados que cabría esperar de ellas. [...] El logro de la calidad interna del sistema es algo que concierne a la sociedad entera y muy especialmente a los actores principales de la educación, que son los profesores”

(Muñoz-Repiso, 2000:87-88).

Todos los que hemos tenido la suerte de conocer a Mercedes y contar con su amistad hemos admirado en su persona y escritos su compromiso por el cambio, la eficacia y la mejora de la escuela, porque cada maestro pudiera ser un apasionado de su trabajo, dado que son los principales actores de la educación. En este artículo, dedicado a su memoria, voy a tratar una cuestión que también a ella le preocupó: ¿qué tipo de política educativa sobre el profesorado puede contribuir más decididamente a la mejora? Si las lógicas de control burocrático, de presión externa “de arriba-abajo”, han mostrado sus límites; tampoco basta confiar ingenuamente en el compromiso y autonomía profesional del profesorado. Nuevos modos postburocráticos de regulación, en una nueva “gobernanza” de la educación, están aportando nuevas formas –sin duda, discutibles– de responsabilizar al centro educativo.

Voy a hacer, una revisión actual de lo que la investigación nos dice al respecto. Mercedes, como Jefa de Área de Investigación del Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) del Ministerio español de Educación, solía quejarse (Muñoz-Repiso, 2004) de que, aún cuando la investigación educativa ha avanzado muchísimo en el último cuarto de siglo, permanece poco difundida y conexcionada con la práctica, con los profesores y con los responsables de la política educativa. De ahí que, de continuo, abogara por estrategias para superar el divorcio existente entre la investigación educativa y la práctica docente (Muñoz-Repiso, 2005), pues la renovación no puede dejarse sólo a la propia práctica, su avance puede verse potenciado por la investigación educativa.

Las políticas de mejora de la educación, en las últimas décadas, han recorrido diversas “olas”, con incidencia y tiempos variables según los países (Bolívar, 2007). Desde una mirada de conjunto, después de la época gloriosa de los *proyectos innovadores*, propios del optimismo de los setenta, con los gobiernos conservadores de la década posterior las políticas educativas se recentralizan con estrategias de *arriba-abajo*, cuyo fracaso posterior motiva una “segunda ola” (*reestructuración*) dirigida a rediseñar la organización, delegando en la escuela y en la profesionalización docente la responsabilidad básica de mejora. Actualmente, en una cierta “tercera ola”, la mejora pone el foco en el aprendizaje de los alumnos y en el rendimiento de la escuela, sin la cual no cabe hablar de mejora o calidad. El dilema actual es si se debe acentuar la presión (por ejemplo, a través de la *accountability*) o, en su lugar, priorizar la innovación basada en la escuela como es la escuela como comunidad profesional de aprendizaje. Una salida postburocrática, cada vez más extendida, es dar una amplia autonomía, para controlar al final los resultados.

Es un tema que atraviesa su obra de los últimos quince años, aquellos en que pone en conjunción la tradición de “eficacia” de la escuela con “mejora” de la escuela, es qué impulsos de la política educativa pueden promover una acción educativa más eficaz, aún sabiendo que sin el compromiso y la acción conjunta se puede ir poco lejos. Así, señalaba (Muñoz-Repiso, 2002):

“Si hubiera que destacar dos características, muy conectadas entre sí, absolutamente nucleares para el inicio, desarrollo y consolidación de todos los procesos de mejora, éstas serían la actuación comprometida y coordinada del equipo de profesores y la existencia de una meta común, compartida y asumida por todos” (p. 166).

1. LA LÓGICA DEL COMPROMISO VERSUS LA LÓGICA DEL CONTROL

Hace ya años, Brian Rowan (1990) describió dos estrategias alternativas (“control” versus “compromiso”), correspondientes a dos orientaciones de la política educativa y, más particularmente, del diseño organizativo de las escuelas: incrementar el control burocrático del currículum y enseñanza; y –por contraposición– reivindicar la autonomía del profesorado en la toma de decisiones para posibilitar su compromiso en las tareas de enseñanza. Potenciar un mayor control o burocracia acentuaría una mayor descalificación / desprofesionalización e insatisfacción en el trabajo docente; promover –por el contrario– un compromiso en las metas de la organización y trabajo cooperativo entre profesores, puede ser una plataforma o puente para conseguir un desarrollo organizativo y profesional. Este compromiso, como patrón organizativo de una escuela, se expresa en un trabajo en colaboración y en equipo, más que jerárquico y aislado, y unos marcos estructurales de relaciones que posibiliten la autonomía profesional junto a la integración de los miembros en la organización. Dicho compromiso sustenta el trabajo diario y la agenda común de actividades, provee de un conjunto de valores compartidos y la integración de los profesores por las relaciones con sus colegas y alumnos, más allá del espacio privado del aula.

Los papeles que tengan los agentes educativos son dependientes de la racionalidad educativa o lógica de acción en que se inscribe. Bacharach y Mundell (1993) han aplicado el concepto weberiano “lógica de la acción” al análisis político de las organizaciones educativas. Lógica de la acción son las relaciones implícitas entre medios y objetivos que asumen los actores en una organización. De acuerdo con este dispositivo distinguen dos grandes lógicas: (a) una lógica burocrática de control o rendimiento de cuentas, y (b) una lógica profesional de autonomía. La primera entiende que la incertidumbre en la relación medios-fines puede ser racionalmente reducida, por lo que dicha relación puede ser especificada y controlada por medio de normas. Junto a lo anterior, vamos a emplear el concepto de “regulación”, común en la literatura francesa y anglosajona sobre el tema, como el proceso de articulación y producción de normas o reglas de juego en una organización, orientando la conducta de los actores (Maroy, 2008). Puede haber una regulación normativa (o reglamentación) por parte del Estado y una regulación del propio sistema, en muchos casos a partir de la primera. De este modo, puede servir para describir dos tipos de fenómenos diferenciados, pero interdependientes, como dice Barroso (2006: 12), tanto “los modos como son producidas y aplicadas las reglas que orientan la acción de los actores, como los modos como esos mismos actores se las apropian o las transforman”.

Por el contrario, la lógica del compromiso y la autonomía profesional asume que la incertidumbre es connatural con la organización, por lo que no puede ser eliminada por una definición racional o especificación de la relación entre medios y fines. El papel del profesorado en las organizaciones educativas, de este modo, es una manifestación del lugar otorgado por cada tipo de lógica de acción. De acuerdo con una lógica burocrática de control, acorde con una ideología de excelencia o calidad, el profesorado adquiere un papel instrumental al servicio de lo regulado normativamente. De otra parte, una lógica de compromiso y autonomía profesional es congruente con una ideología de la equidad, como igualdad de oportunidades, paralelamente apoyado por unos medios de participación de personas a las que se les reconoce una profesionalidad para tomar decisiones.

Desde la primera orientación, una cierta obsesión por la ordenación reglamentista, sobrelegislación del currículum, unido a un abuso de prescripciones sobre lo que hay que hacer y cómo hacerlo, por parte de los que tienen la función de promover el cambio sobre los que tienen que ejecutarlo, da lugar a una organización burocrática del cambio educativo, desprofesionalizador para los profesores. Los discursos

que pretenden un control de la práctica docente mediante una intensificación del trabajo, desestabilizan la identidad profesional del profesorado, provocando una crisis de identidad (Bolívar, 2006). Actualmente, en el contexto de una política performativa, las políticas educativas, fuertemente orientadas a incrementar los resultados, tienen como efecto erosionar la implicación de los docentes y debilitar su compromiso.

En conjunto, tras el fracaso de las estrategias impositivas de la década conservadora de los ochenta, una "nueva ola" se ha dirigido –por un lado– a delegar parte de la toma de decisiones a las escuelas públicas para hacerlas más responsables, mediante el compromiso, colaboración y autorevisión reflexiva. Por otra parte, dentro de los nuevos modos de regulación (Maroy, 2009), el control se redefine de nuevos modos: otorgar autonomía en la gestión, en lugar de la presión normativa; y, en su lugar, situarlo al final por medio del incremento de resultados (Barroso, 2006). La responsabilidad se entiende ahora como rendimiento de cuentas (accountability) mediante el establecimiento de estándares, provocando –en contrapartida– una (re)centralización. La creciente presión por los resultados y la libre concurrencia entre las escuelas por conseguir alumnos, con la consiguiente competencia por la clientela, está llevando, en efecto, a que las escuelas se vean obligadas a mejorar de modo continuo. Si bien este rendimiento de cuentas se inscribe dentro de una "lógica del mercado", cabe advertir que puede también responder, dependiendo de qué política educativa lo promueva, a una "lógica del servicio público".

Nuevos modos de regulación en la gestión de los establecimientos escolares, en efecto, han ido apareciendo. Una vez que la planificación moderna del cambio y su posterior gestión han perdido credibilidad, se confía en movilizar la capacidad interna de cambio para regenerar desde la base la mejora de la educación. En lugar de estrategias burocráticas, verticales o racionales del cambio, se pretende favorecer la emergencia de dinámicas laterales y autónomas de mejora, que puedan devolver el protagonismo a los agentes y –por ello mismo– pudieran tener un mayor grado de sostenibilidad (Bolívar, 2008c).

La escuela, en las últimas décadas, ha ido acumulando un exceso de expectativas y misiones, como consecuencia de haber ido delegando todo aquello que la familia o sociedad no podían hacer o les preocupaba. En este contexto de incremento de demandas a la escuela, apelar al compromiso puede convertirse en un dispositivo retórico para crear expectativas de su resolución, responsabilizando a la implicación del profesorado. Como dice en su investigación Crosswell (2006: 23 y 30), "el compromiso aparece como la capacidad del profesor para responder a las demandas cambiantes del actual contexto educativo. [...] El compromiso del profesor parece llegar a ser una de las principales características profesionales que influyen en éxito del profesor durante el tiempo de cambio".

Los modos racionales o técnicos de llevar a cabo las reformas han entendido a los profesores como seres racionales que las gestionan e implementan fiel y, por tanto, exitosamente. Desengañados de que la mejora de la enseñanza provenga de cambios diseñados externamente, hemos vuelto a revalorizar las dimensiones de compromiso, vocación y profesionalidad del profesorado, poniendo en su lugar la dimensión emocional del oficio de enseñar. Al fin y al cabo, la buena enseñanza se juega en cómo cada día el profesor se apasiona con el saber que logra transmitir e imbuir a sus alumnos de dicha curiosidad. Y esto depende muy fundamentalmente del tipo de identidad que tiene en el trabajo y, en su caso, de la reconstrucción futura (Day, 2006).

En conjunto, actualmente pensamos – como decía Mercedes (Muñoz-Repiso, 2002) – que, más allá de lo que se pueda esperar de la política educativa, es el compromiso particular de una escuela por unos

modos de trabajo y el compartir unas metas la única base firme para generar una cultura de colaboración. Frente a la imagen de la escuela como una estructura burocrática se trata de promover un cambio cultural para hacer de las escuelas organizaciones basadas en el compromiso y la colaboración de sus miembros, en que unos nuevos valores (solidaridad, coordinación, colaboración, autonomía, interdependencia, discusión y negociación, reflexión y crítica) configuren una cultura propicia al cambio educativo sostenible (Bolívar, 1994).

Si en un sentido tradicional, liderazgo y compromiso podían entenderse como dos fuerzas opuestas (de arriba-abajo el liderazgo, y de abajo-arriba el compromiso), actualmente, las nuevas formas de entender el liderazgo (Elmore, 2000; Leithwood y otros, 2006; Barzanò, 2008) lo sitúan como complementarias. Una dirección centrada en el aprendizaje (leadership for learning), que pretende un liderazgo distribuido (distributed leadership) entre todos los miembros, donde se abandona decididamente el control jerárquico, requiere el compromiso del profesorado de la escuela. Ha existido, como decía Muñoz-Repiso (2002) una oposición entre estrategias top-down y bottom-up:

“Hay una polémica planteada en los últimos años acerca de si las relaciones entre estos dos ámbitos deben ser top-down (de arriba-abajo) o bottom-up (de abajo-arriba); o sea, si son los centros los que deben promover la mejora del sistema o es la reforma la que hará mejorar a los centros. La práctica más generalizada ha venido siendo proceder de este último modo, porque da la sensación de control a quienes tienen que tomar las decisiones. Pero la constatación de las deficiencias y peligros de esta forma de actuar ha provocado la reacción contraria, fomentando el enfoque de abajo-arriba como único medio de mejorar el sistema. [...] Si bien está claro que las imposiciones legales por sí mismas logran modificar poco la práctica, la generalización de una educación de calidad requiere políticas educativas destinadas a fomentarla” (p. 175).

Justamente, esta última tesis es la que, en gran medida, vamos a defender en este trabajo, ambas lógicas se informan mutuamente. No obstante, en la modernidad tardía, una lógica de “gobernanza” postburocrática. En nuestra situación actual las regulaciones habituales se han transformado, complicándose con niveles cruzados de acción y con mecanismos postburocráticos de regulación. La regulación pública habitual (a nivel central, local, o intermedio) entra en conjunción con las nuevas fuentes (“cuasi-mercado” y regulación interna de las escuelas). De este modo el movimiento creciente de rendimiento de cuentas (accountability), al tiempo que otorga autonomía en la gestión, se ve contrarrestada por el incremento de los controles de resultados. La presión normativa se traslada ahora a presión por resultados (frecuentemente unida a presión por los clientes, en una lógica competitiva), que rompen con la lógica burocrática anterior, en función de una eficacia de los servicios públicos. Estos dos modelos postburocráticos podemos decir que, actualmente, son transnacionales, aún cuando sean contextualizados e híbridos según los factores políticos o culturales de cada país (Maroy, 2009).

2. EL COMPROMISO DEL PROFESORADO Y LA MEJORA DE LA ESCUELA

Hay un cierto consenso en que, “sin la voluntad de los profesores de asumir el protagonismo que les compete” (Muñoz-Repiso, 2002:176), poco pueden hacer las imposiciones externas o los incentivos económicos. Desde los estudios de Jennifer Nias (1981), el compromiso del profesorado ha sido considerado como un factor crítico para la mejora de la enseñanza. Suele distinguir a los enseñantes que tienen la enseñanza como un mero trabajo, de aquellos otros que se preocupan y apasionan con la labor

que pueden desempeñar con los alumnos. En este sentido es un atributo definitorio del buen profesor. Refleja el punto donde se une lo racional y lo emocional.

Dado que la enseñanza es un profesión compleja, obligada a atender múltiples demandas, para mantener la energía y el entusiasmo en el trabajo, los profesores necesitan mantener el compromiso y la pasión por el trabajo (Day, 2006). Desempeña un papel de primer orden en conseguir los objetivos y misiones de la escuela, incrementar el profesionalismo docente y responder mejor a las demandas de los clientes (Park, 2005). Por su papel para mejorar la calidad de la educación, debe ser resueltamente reconocido y reforzado.

2.1. El concepto de compromiso

El compromiso (commitment) es un vínculo psicológico o identificación con una organización, actividad o persona, que da lugar a determinadas acciones. Puede ser definido de diferentes modos: esfuerzo por comprometerse en el trabajo, atractivo psicológico hacia la profesión, preocupación por los demás, etc. Meyer y Herscovitch (2001) presentan un amplio conjunto de definiciones en general y, más particularmente, de las distintas dimensiones del concepto. En conjunto, como propuso el NCES (1997), es el "grado de ligazón positiva, afectiva entre el profesor y la escuela. "Estar comprometido", como puso de manifiesto Nias (1989), en un término empleado por el profesorado para describir su propia relación con la docencia o la de otros compañeros ("está comprometido o no está comprometido") y, como tal, como parte de su identidad profesional:

Se considera el compromiso como la cualidad que separa a quienes "quieren" o "se entregan" de "quienes no sienten preocupación por los niños" o "ponen por delante su comodidad". Es también la característica que divide a "quienes toman en serio su trabajo" de quienes "no se preocupan por lo que puedan descender los niveles", y a quienes "son leales a toda la escuela" de los "que sólo se preocupan por sus clases". Es más, distingue a quienes se ven a sí mismos como "auténticos maestros" de quienes tienen sus principales intereses ocupacionales fuera de la escuela (Nias, 1989:30-31).

Como expresión denota, habitualmente, encontrarse motivado, implicado plenamente en las tareas educativas, creer que su labor es clave en la educación de los alumnos, etc. Tyree (1996) señala, en su investigación, cuatro dimensiones del compromiso: compromiso como cuidado (caring); compromiso como competencia ocupacional; compromiso como identidad; y compromiso como continuidad a lo largo de la carrera. Además, como vamos a destacar posteriormente, el compromiso tiene una dimensión emocional: requiere entusiasmo, pasión por la enseñanza, una fuerte implicación emocional.

Firestone y Pennell (1993) definen el compromiso como un estado voluntario en que la motivación intrínseca hacia los objetivos y valores de una institución (escuela) inspira esfuerzos más allá de las expectativas mínimas. En esa medida es algo estable en el tiempo pues, como decía Becker (1960), es "el vínculo que establece el individuo con su organización, fruto de las pequeñas inversiones (side-bets) realizadas a lo largo del tiempo (p. 63). La persona permanece en la organización, porque cambiar su situación supondría sacrificar las inversiones realizadas, de acuerdo con una teoría de compromiso calculado, según el intercambio entre esfuerzo y recompensa.

Determinadas investigaciones (Huberman, 1989; Bolívar, 1999) sugieren que el compromiso va decreciendo a lo largo de la carrera profesional, desde el entusiasmo inicial hasta el progresivo desenganche y tendencia al conservadurismo. No obstante hay otros factores mediadores (acontecimientos y experiencias personales, liderazgo y cultura escolar) que harán que el compromiso se

presente de una manera u otra. Así, cuando los profesores sienten una falta de eficacia en su trabajo y un débil sentimiento de comunidad, el compromiso decrece (Joffres y Haugley, 2001).

Sin embargo, en otros estudios, dicho compromiso no decrece con los años de experiencia. Como dicen Day *et al.* (2006) en su investigación: "el análisis de las fases de la vida profesional demuestra que el compromiso puede declinar en algún período de las vidas de los profesores. Por estas razones, es esencial que el compromiso y la resiliencia sean apoyados dentro de un sistema educativo para que los profesores puedan mantener su efectividad" (p. 194). Los profesores investigados no han disminuido sus niveles de compromiso con determinadas posiciones ideológicas, aún cuando su implicación con determinadas prácticas pueda haber variado. En algunos casos, incluso, se han incrementado con el tiempo.

Diversos investigadores han destacado la "dimensión afectiva" del compromiso, dado que el apasionamiento es central en la enseñanza (Nias, 1996; Day, 2006; Meyer y Allen, 1997; Crosswell, 2006). Ser un profesor apasionado, que ama su trabajo, no es, pues, algo que tienen algunos profesores, sino aquello que forma parte esencial de un buen enseñante. Por eso, una enseñanza efectiva requiere una implicación intelectual y afectiva de los profesores, que deben poner en acción sus competencias profesionales. El compromiso es la apasionada determinación en la práctica de unos valores, propósitos morales y creencias que aportan significado y energía a la vida y que contribuye a la realización personal y profesional.

En una amplia investigación (Vitae: Variations in Teachers' Work, Lives and their Effects on Pupils) que ha dirigido Christopher Day (Day *et al.*, 2006), posteriormente recogida en un libro (Day *et al.*, 2007) se pone en relación el compromiso con la efectividad en la enseñanza, mostrando que los profesores comprometidos consiguen más de sus alumnos que aquellos que no lo están. Encuentran asociaciones estadísticamente significativas entre el compromiso del profesorado y progreso de los alumnos, en términos de valor añadido. Así señala (Day, 2007):

Los profesores que están comprometidos creen firmemente que pueden marcar una diferencia en el aprendizaje y resultados de sus alumnos, por lo que ellos son (su identidad), lo que ellos saben (el conocimiento, las estrategias, las habilidades) y cómo ellos enseñan (sus creencias, las actitudes, valores personales y profesionales implícitos y expresados en sus conductas en los contextos de su práctica). [...] El compromiso del profesorado es importante porque es un factor significativo en la calidad docente, en las capacidades del profesorado para adaptarse exitosamente a los cambios, en las actitudes que tengan los alumnos y en sus resultados de aprendizaje (pp. 254 y 258).

2.2. Dimensiones del compromiso

El concepto de "compromiso" es multidimensional, dependiendo del contexto en que es analizado, por lo que no puede limitarse a la dimensión organizativa (una de la más investigada), como concluye Crosswell (2006) en su investigación. Diversos autores (Firestone y Roseblum, 1988; Dannetta, 2002; Park, 2005) han distinguido tres dimensiones de compromiso, según los niveles a que se dirigen:

[1] Compromiso con los estudiantes, como cuidado y solicitud por sus alumnos: atender de modo personalizado, incrementar los aprendizajes, así como una responsabilidad por su aprendizaje, particularmente en aquellos casos más problemáticos. Este compromiso ha sido conceptualizado (y vivido) de doble modo: a) atender, de modo personalizado, las necesidades individuales de cada estudiante; y b) compromiso por conseguir los mejores aprendizajes de los estudiantes. En uno y otro caso el estudiante es considerada como la principal razón de ser de la carrera. Una relación emocional y cuidado personal con los estudiantes, con un fuerte interés en cómo van los alumnos en la escuela y fuera

de ella. Especialmente se preocupa por los estudiantes con problemas, desarrollado otras tareas y actividades que contribuyan a superarlas

La investigación muestra (Firestone y Pennell, 1993; Dannetta, 2002) que altos niveles de compromiso del profesorado inciden en una mejora sustantiva de los resultados académicos de los alumnos. El verdadero compromiso surge de un conjunto de creencias y valores personales y profesionales, que van más allá del cuidado y dedicación sugerida por Nias, o mejor, estos últimos son expresión de dichos valores, señalan Day *et al.* (2005).

[2] Compromiso con la profesión, especial atractivo con la docencia: satisfacción e identificación con su trabajo cotidiano en su vida. Normalmente se expresa en un fuerte interés en los aprendizajes de los estudiantes, así como en mejorar sus habilidades y competencias profesionales. Muestra una satisfacción con su trabajo y se identifica primariamente como docente.

Firestone y Rosenblum (1988) destacan el sentimiento de satisfacción por el trabajo realizado. Altos niveles de compromiso son experimentados cuando dan un sentido de relevancia a su trabajo y se sienten satisfechos y realizados con el. El apoyo administrativo puede incrementar el compromiso con la enseñanza.

[3] Compromiso con la escuela, como organización y lugar de trabajo: identificación con valores de la escuela, sentido de comunidad, deseo de continuar permanencia en la escolar de un individuo con una organización y el seguimiento de una línea particular de acción, coherente con los fines de dicha escuela. Supone, pues, acuerdo con los valores y objetivos, con un sentido de fuerte unidad entre el profesorado (Zangaro, 2001). Este compromiso organizativo se expresa en un acuerdo con los objetivos y valores de la organización; buena relaciones entre los docentes que se expresan en una especial lealtad individual con la escuela; tendencia a invertir un considerable esfuerzo en la escuela, más allá de lo legalmente establecido; y deseo de permanecer en la organización (Meyer y Allen, 1997).

El compromiso con la organización crea un sentido de comunidad y de trabajo en colaboración, posibilitando la integración de la vida personal y la ocupacional (Louis, 1998). A su vez, este compromiso con la organización está influenciado, normalmente, por las creencias y aceptación de los objetivos de la organización, el nivel de implicación en la toma de decisiones, el clima organizativo y los resultados conseguidos. Rosenholtz (1989) sugiere dos factores del contexto de trabajo que inciden en el compromiso del profesorado con la organización: recompensa psíquica y autonomía en las tareas. La primera, como feedback positivo que recibe de su trabajo y los resultados conseguidos, unido al reconocimiento por la organización; la segunda, normalmente, incrementa la motivación, responsabilidad y el compromiso. Estas tres dimensiones son relevantes, al tiempo que permiten entender el compromiso del profesorado en una perspectiva amplia (Razak, Darmawan, y Keeves, 2009).

2.3. Factores que inciden en el compromiso del profesorado

Un conjunto amplio de investigaciones (ver revisión en Crosswell, 2006:53-61) han puesto de manifiesto los factores que inciden en el compromiso del profesorado. Así, diferentes investigaciones (Reyes, 1990) han mostrado cómo algunas características personales están relacionadas con el compromiso: femenino más que masculino, mayor experiencia supone mayor grado de compromiso, el nivel educativo en que trabajan está inversamente relacionado con el compromiso. De modo similar, las variables de la procedencia de los estudiantes afectan al compromiso del profesorado, y las relacionadas con la escuela. Así, por ejemplo, los profesores del sector privado están más comprometidos que los del sector público

(Park, 2005). Las perspectivas de desarrollo profesional, a su vez, incrementan su compromiso. Precisamente, la presión creciente por los resultados está llevando a decrecer el compromiso, según los resultados de la investigación de Day *et al.* (2006).

El grado de satisfacción en el trabajo, a pesar de ser una variable subjetiva no del todo operativa, influye en el compromiso, manifiesto en el modo cómo se implican los profesores en su trabajo y viven su ejercicio profesional. Su relevancia, pues, en nuestro tema proviene de que, como también pone de manifiesto la Psicología del Trabajo, afecta a la moral e implicación en el trabajo, máxime en oficios – como el docente– donde lo personal no puede desligarse de lo profesional. Algunos estudios (Bolívar, 2006), dedicados al profesorado de Secundaria, han mostrado cómo ha disminuido dicho grado de satisfacción. Un profesor, desde su experiencia, manifiesta que “está rodeado de gente con muy baja autoestima, gente muy valiosa pero derrotados, quemados por la rutina. Entonces, gente que podía ser productiva a niveles impensables y que se automarginan, se autodestruyen, se coartan y se cohiben por su falta de fe”.

En la investigación conducida por Christopher Day (Day *et al.*, 2005; Day *et al.*, 2007) se analizan qué factores contribuyen a incrementar o, por el contrario, decrecer el compromiso. Como aparece en el Cuadro (Day *et al.*, 2006:201) hay factores profesionales, personales y contextuales (escolar o del sistema) que contribuyen a dicho compromiso.

CUADRO 1. FACTORES QUE AFECTAN AL COMPROMISO Y MOTIVACIÓN DOCENTE

	Factores Negativos	Factores Positivos
Factores profesionales:	- Contexto de trabajo - Políticas que no apoyan, desmoralizan	- Contexto de trabajo - Políticas que apoyan
Factores contextuales:	- Alumnos: desafectos, conducta problemática - Familias: desmotivadas, escaso apoyo - Liderazgo: inconsistente	- Alumnos: relaciones positivas, pocos problemas de conducta - Familias: interesadas, apoyo - Liderazgo: apoyo del director - Colegas: sentimiento de formar un equipo
Factores Personales	- Salud - Valores	- Salud - Valores

Así, entre los factores personales, está gozar de salud y tener una situación emocional estable, o tener un conjunto de valores, como marcar una diferencia en la vida de sus alumnos. Por su parte hay un conjunto de factores profesionales del contexto de trabajo, como tener amigos de similares intereses y necesidades, que lo incrementan o que lo disminuyen (iniciativas del departamento que aumentan la burocracia, reducción de la autonomía, etc.). Por su parte, los factores contextuales: organizativos (liderazgo, relaciones con los colegas), conducta de los alumnos, o apoyo de las familias. Los resultados de las investigaciones implican direcciones de acción para promover el compromiso del profesorado. Peterson y Martin (1990) proponen cuatro modos por los que los directores escolares pueden construir compromiso en el profesorado: a) Clarificar la misión; b) Construir cohesión cultural; c) Proveer un buen sistema de apoyo o recompensas; y d) Ejercer un liderazgo de alta calidad.

Por último, sobre el papel de los incentivos externos, como complementos salariales o ascenso en la carrera, en el compromiso, Firestone y Pennell (1993) en una buena revisión señalan que la investigación indica que su impacto es limitado. Los aspectos competitivos que conllevan semejantes políticas de diferencias de incentivos salariales, a menudo contribuyen a aminorar el compromiso del profesorado. En el contexto de mejora escolar, los esfuerzos son más efectivos si se dirigen a las condiciones de trabajo, tales como incrementar las oportunidades de participación en la toma de decisiones, colaboración con los

colegas para crear más oportunidades de aprendizaje, e incrementar el feedback sobre el trabajo de los profesores. En lugar de situar la competencia a nivel de individuos (incentivos individuales diferenciados), es mejor situarla a nivel de escuelas, promoviendo el trabajo en equipo para conseguir mejores resultados.

2.4. El papel del compromiso en la mejora

Progresivamente y desde distintas coordenadas la investigación educativa ha ido reconociendo el compromiso como uno de las vías más prometedoras y efectivas para la mejora de la escuela. La investigación ha puesto de manifiesto que el compromiso del profesorado es un *predictor crítico* del rendimiento en el trabajo y de la calidad de la educación (Rosenholtz, 1989; Reyes, 1990; Tsui y Cheng, 1999; Day *et al.*, 2007). Sin compromiso, los esfuerzos de cambio quedarán seriamente limitados en sus efectos. Los profesores con bajo compromiso con un menor grado de probabilidad mejorarán la calidad de su enseñanza y se identificarán con los objetivos y fines de la escuela.

Como señala Park (2005) hay dos razones para enfatizar el compromiso del profesorado: 1) es una fuerza interna que proviene de los mismos profesores que tienen necesidad de incrementar su responsabilidad, cambiar en su trabajo y en sus niveles de desarrollo. 2) Al tiempo, es una fuerza externa que viene del movimiento de reforma por estándares y rendimiento de cuentas, cuyo éxito es dependiente del compromiso e implicación del profesorado. Por su parte Day (2006) afirma que

“el compromiso del maestro está íntimamente relacionado con la satisfacción en el trabajo, la moral, la motivación y la identidad, y sirve para predecir el rendimiento del trabajo, el absentismo, la aparición del síndrome del quemado y los cambios de lugar de trabajo, además de tener una influencia importante en el rendimiento de los alumnos y sus actitudes con respecto a la escuela” (pp. 77-78).

Ya Rosenholtz (1989) encontró una asociación positiva entre rendimiento de los alumnos y compromiso de sus profesores, cuando se controla el estatus sociocultural de los primeros. Chan *et al.* (2008) han propuesto un modelo predictivo y de mediación del compromiso del profesor. En este modelo, la eficacia del profesor y su sentido de identificación con la escuela median las relaciones de un antecedente individual (experiencia del profesor) y dos organizativos (política organizativa percibida y diálogo reflexivo) con el compromiso del profesor. Otros estudios (Somech y Bogler, 2002) habían encontrado las relaciones positivas que tienen la eficacia del profesor y el compromiso.

En muchos casos, el compromiso es un buen indicador o criterio para una buena enseñanza (Firestone y Pennell, 1993). Está relacionado con el rendimiento en el trabajo, las bajas laborales, la actitud hacia la escuela así como con el rendimiento académico de los estudiantes. En el estudio de Park (2005), las variables organizativas son las más relevantes en el compromiso del profesorado que, a su vez, influyen en las otras dos dimensiones (compromiso profesional y con los estudiantes).

En un amplio Proyecto (*Vitae*), encabezado por Christopher Day (Day y otros, 2006; 2007), sobre la relación de un conjunto de variables personales y contextuales con la efectividad en el trabajo, en relación con nuestro tema, encuentran asociaciones estadísticamente significativas entre los niveles de logro de los alumnos y el grado de compromiso y resiliencia de los docentes. Este compromiso está moderado por fase de vida profesional y las identidades; y mediado, positiva o negativamente, por las interacciones entre 1) valores personales, acontecimientos y experiencias de vida (dimensión personal); 2) creencias y aspiraciones profesionales, y políticas externas (dimensión profesional); y 3) contexto socioeconómico de la escuela, composición de la población escolar, liderazgo y colegas (dimensión contextual). Además, estas interacciones que afectan al compromiso, resiliencia y efectividad de los

profesores, varían entre los profesores de Primaria y Secundaria, según cada fase de la vida profesional, pero también, para un número significativo de profesores en escuelas secundarias, según el contexto socioeconómico en que se encuentra la escuela. La capacidad del profesorado para mantener el compromiso (es decir, la resiliencia) y la efectividad consecuente, está relacionada con los modos como las gestionan y los apoyos que reciben.

Hay, pues, una especial tensión entre medidas a nivel central, y en qué grado puedan potenciar o frenar el trabajo de los profesores. Como decía Mercedes, el asunto es “¿cómo hacer para que la mejora de todo el sistema se produzca de “abajo-arriba”, por iniciativa de los centros, pero se generalice, sin reducirse a unos cuantos casos aislados?” (Muñoz-Repiso, 2002:176). No queremos, en efecto, sólo unas escuelas que funcionen bien, sino que todas ellas puedan proporcionar la mejor educación para toda la población. Prioritariamente promover una política basada en la escuela, mediante procesos de desarrollo y autoevaluación; por otro, a crear condiciones para que cada escuela pueda construir su capacidad de mejora (Bolívar, 1999, 2008c). Esto último, si bien debe ser potenciado por las instancias centrales, no puede ser presupuesto. Hay bases para pensar que, en determinados contextos, una lógica de colaboración debe verse impulsada por mecanismos de presión que lleven a los actores a asumir compromisos por la mejora. En momentos en que éstos se debilitan, siempre existe, como contrapartida, la intervención externa para aquellos casos en los que no se está alcanzando determinados niveles de calidad. Lograr un equilibrio, siempre inestable, es el problema. En cualquier caso, primero capacitar, sólo en segundo lugar, presionar.

3. UNA ESCUELA RESPONSABLE

Responsabilidad es la capacidad de responder de algo (acciones u omisiones), haciéndose cargo de las consecuencias y rindiendo cuentas de por qué se ha actuado de una determinada forma. En su uso jurídico, la responsabilidad es la obligación de reparar el daño o de aceptar la pena, si uno es imputado como responsable. Pero aquí nos importa su significado (más amplio) como valor moral, que –en primer lugar– presupone la libertad (no se es responsable de lo que no ha elegido o se ha visto obligado de modo necesario). Camps (1990) afirma que “sólo el ser libre es responsable. Sólo quien decide autónomamente prefiriendo una entre dos o más posibilidades está en condiciones de responder de lo que hace. La responsabilidad presupone la autonomía y la libertad son lo mismo”. Responder es dar razones, justificando ante uno mismo o los demás, lo que se ha hecho u omitido. En la medida que la escuela tiene su cargo la educación de la ciudadanía, debe responder de las acciones desarrolladas han sido las más adecuadas en un contexto determinado. La responsabilidad del profesor, además de individual, es también solidaria o general. De este modo, se es responsable de la educación de los alumnos ofrecida por una escuela y de los resultados obtenidos.

Camps y Giner (1998) prestan atención a los fenómenos sociológicos que conducen a la inhibición, la pasividad o la falta de responsabilidad. Cuando, como en nuestras sociedades, los compromisos se encuentran escasamente definidos o poco claros, es fácil diluir la responsabilidad en el anonimato, o “echársela” al Estado, sin considerarse nadie “corresponsable”. La ética, política y educación, señalan, han estado en las últimas décadas más preocupadas por los derechos que por los deberes. Por eso “aprender a responder de lo que uno hace o deja de hacer” ha estado, en gran medida, ausente; así como el sentido de responsabilidad del individuo con respecto a los bienes públicos. En caso de la educación, hacerse responsable es asumir públicamente un compromiso por el trabajo que se está

realizando, contrastado con los resultados que está dando y sobre lo que se está logrando o no. De otro lado, si queremos la que la ciudadanía participe en educación al tiempo que conocimiento del funcionamiento de un servicio público, debe contar con datos aportados por las evaluaciones (Ravela, 2006). Se tienen, pues, que propiciar prácticas de responsabilización por los procesos y los resultados. Otro asunto es el modo en que se realice y a los intereses espúreos a cuyo servicio se puedan, que –justamente– podrá ser criticado (Bolívar, 2008c).

El cambio en el siglo XXI es crear escuelas que aseguren, a todos los estudiantes en todos los lugares, el genuino derecho a aprender. Esto implica una nueva política, informada por el conocimiento de cómo las escuelas mejoran y, a la vez, capaz de movilizar las energías de los centros y coordinar los distintos componentes del sistema. Como reclama Linda Darling-Hammond (2001) “a mi modo de ver, esta tarea nos exige un nuevo paradigma para enfocar la política educativa. Supondrá cambiar los afanes de los políticos y administradores, obsesionados en diseñar controles, por otros que se centren en desarrollar las capacidades de las escuelas y de los profesores para que sean responsables del aprendizaje y tomen en cuenta las necesidades de los estudiantes y las preocupaciones de la comunidad” (p. 42).

En el momento actual la responsabilidad se ha entendido en las políticas educativas como rendimiento de cuentas (accountability). Este término complejo reúne, al menos, tres dimensiones: evaluación, rendimiento de cuentas y responsabilización, con unas dimensiones de información, de justificación y de sanción (Afonso, 2009). Si bien ha predominado una orientación “mercantil” (market based accountability), como cuando se publican los rankings entre escuelas (Whitty, Power y Halpin, 1999); cabe defender una orientación democrática de responder ante comunidad de garantizar equitativamente a todos aquellos aprendizajes que se consideren imprescindibles (competencias básicas) para el ejercicio activo de la ciudadanía. Presión de clientes o presión por resultados rompen con la lógica burocrática, ahora –de acuerdo con una racionalidad instrumental– en función de una eficacia de los servicios públicos. En cualquier caso, en el contexto actual de economía del conocimiento y de competencia entre mercados, la mayor parte de los países están abandonando la regulación burocrática-profesional a favor de modelos postburocráticos (Maroy, 2009).

Entre los nuevos modos postburocráticos de gobernanza de la educación, como la otra cara de la autonomía escolar, está la regulación por rendimiento de cuentas. Tanto para las políticas educativas conservadoras como progresistas, el foco en la mejora de la calidad de la enseñanza, dentro de la presión por los resultados y por la consecución de determinados niveles fijados en estándares deseables (“benchmarking”) está llevando a poner en primer plano que dicha responsabilidad debe centrarse en el aprendizaje de los alumnos (Barzanò, 2009). Dentro del movimiento de evaluación de escuelas (por ejemplo, las tablas de clasificación en Inglaterra o Francia) o de reformas basadas en estándares (en Norteamérica e Inglaterra), la escuela (y no el aula) se constituye en la unidad base de evaluación. Como señala Elmore (2000: 4), “la unidad fundamental de rendimiento de cuentas debe ser la escuela, porque es esta la unidad organizativa donde el aprendizaje y la enseñanza actualmente ocurre”.

Las escuelas tienen autonomía para desarrollar el currículum, pero –mediante el rendimiento de cuentas (accountability)– deberán preocuparse por conseguir los estándares o competencias establecidas. Dentro de la presión por la mejora, entendida como incremento de los niveles de aprendizaje de los alumnos, el movimiento de reforma basado en estándares (standard-based Reform) está alcanzando el carácter de una nueva “ortodoxia” del cambio educativo. Paradójicamente son los sistemas más descentralizados los que están desarrollando un sentido de Estado evaluador más fuerte, como muestra ejemplarmente el caso inglés a partir de 1988. De este modo, además de informar a los padres (publicación de tablas

comparativas de las escuelas), en un contexto descentralizado, el Estado puede ejercer una influencia sobre el control de los contenidos y niveles de consecución de los centros educativos. La creciente cultura o éthos gerencialista en el sector público está conduciendo a la creación de mecanismos de control por un lado o de autoresponsabilización por otro, importando mecanismos de gestión privada que ponen el énfasis en los resultados o productos del sistema educativo, al servicio de las demandas de los clientes. Se redefine la noción de "calidad" para incorporar en la evaluación la percepción de satisfacción de los clientes (orientación al mercado).

De este modo se pretende incidir en una dimensión clave. Dado que el funcionamiento de la escuela, como pusieron de manifiesto los análisis institucionales, es que su estructura está "débilmente acoplada", funcionando cada profesor independientemente en el espacio sagrado de su aula, con al evaluación de estándares los profesores deben esforzarse en el aula para conseguir las metas fijadas en los alumnos, y dar cuenta de ello a nivel de escuela. Por ello declara Elmore (2000): "se quiera o no, la reforma basada en estándares representa un cambio fundamental en la relación entre política y práctica docente" (p. 4). Cada centro tiene autonomía para desarrollar el currículum, pero mediante el rendimiento de cuentas del centro (accountability), deberá preocuparse por conseguir los estándares establecidos. Es el nuevo modo (re)centralizador de presionar políticamente.

Y sin embargo, desde una lógica de responsabilidad en los servicios públicos, cabe defender –más progresivamente– que el sistema educativo no puede garantizar el derecho de aprender para todos o, lo que es lo mismo, una "educación democrática", si no se fijan unas metas o estándares a alcanzar, y se evalúa su grado de consecución en los centros (Bolívar, 2008b). De hecho, puede ser un modo para que las cuestiones de la práctica y su mejora no queden recluidas al privatismo del aula, pues el rendimiento de cuentas por niveles de consecución requiere el desarrollo de una práctica de mejora escolar continua, un cuerpo de conocimientos acerca de cómo incrementar la calidad de la práctica docente y estimular el aprendizaje de los alumnos a gran escala en las diferentes aulas, escuelas, y el sistema escolar en su conjunto. El asunto, como siempre, dependerá de cómo se lleve a cabo dicho control y los recursos dispuestos para la mejora. Por eso, un factor crítico del éxito es la adecuada combinación de serias exigencias externas con dispositivos que desarrollan la capacidad interna.

Hay –no obstante– razonables dudas si la evaluación externa de los resultados (evaluación como producto) pueda comportar un proceso de mejora interna. Una política evaluadora de castigar a los fracasados, lleva poco lejos. Por su parte, Richard Elmore (2003) ha establecido el "principio de reciprocidad" en el rendimiento de cuentas, consistente en que las exigencias de consecución de estándares tienen, recíprocamente (*quid pro quo*), que corresponderse con la capacitación para lograrlos. Si se establece un control de niveles de consecución exige, recíprocamente, poner los medios, recursos e incentivos que hagan posible la mejora. Por eso, la presión actual por la evaluación de escuelas y del desempeño docente, situada en sus justos términos, como hace Elmore (2003), exige que el sistema educativo proporcione la capacidad necesaria para responde a dichas demandas:

*A fin de que la gente en las escuelas pueda responder a las presiones externas para el rendimiento de cuentas, tienen que aprender a hacer su trabajo de un modo diferente y a reconstruir la organización de las escuelas sobre otros modos diferentes de hacer el trabajo. Si el público y los políticos quieren incrementar la atención por la calidad académica y resultados, el *quid pro quo* es invertir en el conocimiento y destrezas necesarias para producirlo. Si los educadores quieren legitimidad, propósitos y credibilidad para su trabajo, el *quid pro quo* es aprender a hacer su trabajo de modo diferente y aceptar un nuevo modelo de rendimiento de cuentas (pág.12).*

Las presiones y apoyos de la política educativa desde arriba y las energías de abajo se necesitan mutuamente. Si es preciso crear visiones de las metas a alcanzar, y estándares que definan el progreso en su consecución, recíprocamente la política educativa se debe poner al servicio de asegurar los conocimientos y habilidades del profesorado para que los alumnos alcancen altos niveles de comprensión en el aprendizaje. En último extremo, cualquier propuesta de mejora será efectiva o no según el conocimiento, habilidades, compromiso y motivación de los que trabajan en las escuelas; y de los recursos con que cuentan para llevarlos a cabo. Por eso, una postura actual sería, como dice Sahlberg (2009):

En lugar de insistir en eliminar los sistemas de rendición de cuentas de la escuela, lo que necesitamos es un nuevo tipo de política de rendición de cuentas que equilibre las medidas cualitativas como cuantitativas, y que se basa en la responsabilidad mutua, la responsabilidad profesional y la confianza. Se le ha llamado con el término de rendimiento de cuentas 'inteligente'. En suma, un marco que asegure que las escuelas trabajan efectiva y eficientemente para el bien público y para el desarrollo de los estudiantes [...] Combina evaluación interna, centrada en los procesos de la escuela, autoevaluación, reflexión crítica e interacción con la comunidad, con niveles de rendimiento de cuentas externo con evaluaciones apropiadas al estado de desarrollo de cada escuela individual (p. 10).

Si bien las políticas de presión mediante estándares han mostrado sus límites, dando lugar a un reconocimiento creciente de que son los propios establecimientos los que han de liderar los procesos de innovación, esto no puede significar una vuelta ingenua – mantiene Hopkins (2007) – a los felices setenta, en la política de que florezcan mil flores, al margen de los resultados que tengan en la mejora de la educación de los alumnos. Como señalaba Fullan (2002:36), en la lección sexta: “ni la centralización ni la descentralización funcionan”, se necesitan conjuntamente iniciativas locales y centrales, son necesarias estrategias de arriba abajo y de abajo arriba. La construcción de capacidad local tiene que ir unida recíprocamente al rendimiento de cuentas, como parte una política educativa coherente. Más que abogar por suprimir los sistemas de rendimiento de cuentas, como señala Barzanò (2008), es preciso reclamar un rendimiento de cuentas “inteligente” que, además de medidas cualitativas junto a las cuantitativas, conjugue el rendimiento de cuentas mutuo, la responsabilidad profesional y la confianza. Esto se puede lograr combinando el rendimiento de cuentas interno o autoevaluación con los necesarios rendimientos de cuentas externos, es decir, la responsabilidad con la accountability. Los actuales formatos de medición de resultados, centrados en algunos contenidos o competencias, son insuficientes en la sociedad del conocimiento. Las políticas educativas deben promover formas de rendimiento de cuentas interno (autoevaluación) más inteligentes que encajen con las necesidades de rendimientos exigidos externamente.

Uno de los retos inmediatos que han de afrontar los centros educativos es hacer de cada escuela una buena escuela, lo que se concreta en garantizar a toda la ciudadanía las competencias básicas, entendidas como el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes esencial para que todos los individuos, especialmente aquello en riesgo de exclusión, puedan participar activamente e integrarse como miembros de la sociedad. Como expresión del principio de equidad que el sistema educativo debe proponerse para todos, al término de la escolaridad obligatoria, todo alumno deberá tener garantizado dicho bagaje común. A tal fin, habrá que hacer los cambios curriculares y organizativos oportunos, así como emplear medios extraordinarios o compensatorios en alumnos que estén en situación de dificultad para adquirirlo (Bolívar, 2008a).

Una escuela responsable debe garantizar una igualdad de base en los resultados. En la escolaridad obligatoria, se requiere un modo de organizar el currículum, que no deje su acceso al arbitrio del esfuerzo de cada uno o de su capacidad de trabajo (es decir, mérito). Si tanto una igualdad formal de oportunidades como la carrera meritocrática engendran desigualdades, se puede proponer una igualdad de base, a garantizar para todos, independientemente de su mérito. Es decir, ningún ciudadano debe salir del sistema escolar privado de aquellos recursos básicos, bajo el pretexto de ser el culpable de su propio fracaso. Como señala Dubet (2008):

“Una escuela más justa no es solamente aquella que anula lo más netamente posible la reproducción de las desigualdades sociales y promueve el puro mérito, es sobre todo aquella que garantiza el más alto nivel escolar al mayor número de alumnos y, sobre todo, a los alumnos más débiles” (p. 227).

Como ha establecido John Rawls en la justicia como equidad, toda persona (muy especialmente, los alumnos en mayor grado de dificultad) tiene derecho a ese mínimo cultural común, suprimiendo la selección en este nivel, lo que no impide que posteriormente pueda ir más lejos en las diversas posibilidades de formación. La misión primera del sistema escolar es, en efecto, que todos los alumnos posean los conocimientos y competencias, juzgadas como indispensables o fundamentales, a conseguir en esta primera parte de la vida. Ese mínimo común denominador de la enseñanza obligatoria debe garantizar la “renta básica” de cualquier ciudadano, como –en analogía– representa el salario cultural mínimo.

De acuerdo con las lecciones aprendidas, la mejora de los resultados de los alumnos no puede mantenerse de modo continuo más que si está sostenido por un equipo y trabajo en colaboración a nivel de centro. Parece claro que, sin haber generado una capacidad interna de cambio, los esfuerzos innovadores de profesores están condenados a quedar marginalizados o a tornarse inefectivos. Expandir la visión del aula a la escuela como conjunto es un paso necesario, que suele ser facilitado configurando el centro escolar como una comunidad profesional de aprendizaje.

4. ¿QUÉ POLÍTICAS PARA PROMOVER LA RESPONSABILIDAD Y EL COMPROMISO?

De acuerdo con el conocimiento disponible sobre el cambio educativo, las políticas de mejora de la educación, en las últimas décadas, han recorrido diversas “olas”, con incidencia y tempo variables según los países, como he dado cuenta en otros lugares (Bolívar, 1999; 2007). Desde una mirada de conjunto, después de la época gloriosa de los proyectos innovadores, propios del optimismo de los setenta, con los gobiernos conservadores de la década posterior las políticas educativas se recentralizan con estrategias de arriba-abajo, cuyo fracaso posterior motiva una “segunda ola” (reestructuración) dirigida a rediseñar la organización, delegando en la escuela y en la profesionalización docente la responsabilidad básica de mejora. Actualmente, en una cierta “tercera ola”, se da un paso más en el rediseño organizativo, para poner el foco en el aprendizaje de los alumnos y en el rendimiento de la escuela, sin el cual no cabe hablar de mejora o calidad. Como hemos señalado antes, el dilema actual es si se debe acentuar la presión (por ejemplo, a través de la accountability) o, en su lugar, priorizar el compromiso con políticas de autonomía, colaboración y gestión basada en la escuela. En definitiva, si la presión externa quiere tener algún impacto deberá dirigirse a potenciar la capacidad interna de las escuelas para llevarlas a cabo, y ésta debe tener un impacto en los aprendizajes de los alumnos (Bolívar, 2008c).

Ahora bien, es evidente que abogar por una política de incremento de la responsabilidad y del compromiso de las escuelas y del profesorado supone, aprendiendo de las lecciones aprendidas, adoptar las medidas oportunas que puedan promoverlo. Al respecto, no partimos de cero, la investigación y las experiencias desarrolladas proporcionan algunas lecciones de lo que se deba hacer. De los resultados de la investigación conducida por Day *et al.* (2005:575) para políticos y líderes escolares se deduce que, si quieren incrementar el compromiso y la calidad del trabajo de sus profesores deben “crear contextos en que los profesores puedan establecer relaciones entre las prioridades de la escuela y su compromiso personal, profesional y colectivo”.

Así, desde hace años (Rosenholtz, 1989) sabemos que las culturas colaborativas incrementan la participación y contribuyen a mantener el compromiso. La gestión basada en la escuela, la toma de decisiones compartidas, estructuras de participación, incrementar y cambiar la participación de los padres y de la comunidad, liderazgo, construir relaciones de compañerismo, coaliciones y redes de trabajo, etc., desde hace tiempo, se han convertido en una avenida prometedora para proveer un contexto ecológico propicio que incremente el compromiso del profesorado por la mejora de su práctica docente. Cambios en la estructura organizativa del centro escolar y la capacitación para el desarrollo profesional del profesor son claves en la mejora escolar. Por eso, en lugar de limitarnos a declarar cómo el profesorado podría comprometerse, dentro de la actual organización de las escuelas y del trabajo docente, la verdadera cuestión sería –al revés– cómo reestructurar las escuelas para que promuevan los papeles y funciones que deseamos. En este sentido, un nuevo modo de trabajar en equipo de los profesores exige cambios organizacionales. Como señalan al respecto Formosinho y Machado (2008):

La creación de “agrupamientos educativos” permite la creación de una estructura organizacional intermedia cuya principal ventaja es dar sustentabilidad a la búsqueda de nuevos modos de organizar el trabajo docente en la escuela. Al respecto, sería una importante contribución para el estudio de la organización del trabajo docente, el conocimiento de experiencias de autonomía, de gestión basada en la escuela y de empowerment de los profesores, así como sobre las consistencias entre los discursos, las decisiones y las acciones y de los aprendizajes organizacionales que las experiencias pedagógicas proporcionan (p. 13).

Rosenholtz (1989), en relación con la motivación y el compromiso en el trabajo, argumentaba que se trata más del diseño y gestión de la organización que de cualidades personales que posean los individuos.

El compromiso organizativo de una escuela, más allá de los deseos, comienza cuando sus miembros se sienten involucrados de forma personal y colectiva por mejorar la institución, aceptan consensadamente unos fines y metas de la organización, y gozan –como condición estructural– de una autonomía y organización por trabajo en equipos. Comenzar a estar “a gusto” con el trabajo, a compartir tareas y a sentirse afectivamente unido a los logros y problemas de su escuela, identificándose con su imagen social, son manifestaciones de este compromiso institucional. De acuerdo con el conocimiento actualmente disponible la generación de un compromiso organizativo no es fruto de cambios sólo estructurales ni un asunto de voluntad individual, tampoco es un suceso puntual, es resultado de un largo proceso en que el conjunto de sus miembros se van implicando en dinámicas de trabajo que capacitan a la escuela para autorenovarse, y, cuando logran institucionalizarse, llegan a formar parte –entonces– de la cultura organizativa de la escuela.

En un contexto de incertidumbre, de falta de estabilidad y entornos turbulentos, cuando la planificación moderna del cambio y su posterior gestión han perdido credibilidad, por un lado, se confía en movilizar la

capacidad interna de cambio (de las escuelas como organizaciones, de los individuos y grupos) para regenerar internamente la mejora de la educación. En esta coyuntura postmoderna, se aduce, que las organizaciones con futuro serán aquellas que tengan capacidad para aprender (Bolívar, 2000). De este modo, se pretende –en lugar de estrategias burocráticas, verticales o racionales del cambio– favorecer la emergencia de dinámicas autónomas de cambio, que puedan devolver el protagonismo a los agentes y –por ello mismo– pudieran tener un mayor grado de permanencia. Por otro, no confiando en exceso en dicha mejora interna, el rendimiento de cuentas pretende presionar desde fuera para conseguir mejores resultados.

Un creciente cuerpo de investigación sobre el cambio educativo en las escuelas requiere el desarrollo de fuertes comunidades profesionales de aprendizajes (Stoll y Louis, 2007; Lieberman y Miller, 2008). Dos formas actuales, y complementarias, de la construcción de capacidad y de la capacitación de la escuela son por medio de la colaboración interna (Professional Learning Community), y la colaboración entre escuelas (Partnership y Networking). Además un liderazgo orientado al aprendizaje, como señalé en otro trabajo en esta revista (Bolívar, 2009) es un pilar básico. El aprendizaje profesional se sitúa en el centro de las relaciones entre redes entre escuelas y la comunidad.

4.1. Las escuelas como comunidades de aprendizaje efectivas

Apoyar un desarrollo de las escuelas como organizaciones pasa, como línea prioritaria de acción, por su reconstrucción como lugares de formación e innovación no sólo para los alumnos, sino también para los propios profesores. Un profesionalismo ampliado se construye e incluye, como un componente básico, en interacción con otros colegas en el contexto de trabajo. En lugar de una organización burocrática se rediseñan contextos y modos de funcionar, que optimicen el potencial formativo de las situaciones de trabajo y la acerquen a una comunidad de aprendizaje.

La noción de la escuela como comunidad profesional representa un cambio fundamental en la comprensión de las escuelas y de la práctica profesional, dado que está basada en una perspectiva ecológica, orgánica de las organizaciones, en lugar de un punto de vista tradicional, fragmentado y mecanicista. Las comunidades profesionales de aprendizaje, como configuración práctica de las culturas de colaboración y de las organizaciones que aprenden, son uno de los mejores dispositivos para promover una mejora sostenida en el tiempo, así como para incrementar el aprendizaje de los alumnos. Como comunidad de práctica, y no un agregado de profesionales, comparten el conocimiento adquirido sobre buenos modos de enseñar, al tiempo que una acción común del centro que, además, configura una identidad a los participantes.

Pero las comunidades profesionales de aprendizaje no existen sólo para que los profesores trabajen más a gusto o para que haya un mejor ambiente en las escuelas, sino para incrementar la capacidad del profesorado como profesionales, en beneficio de lo que importa como misión de la escuela: la mejora del aprendizaje de todos los alumnos. Por eso queremos comunidades de aprendizaje efectivas. En una buena investigación sobre el tema (Bolam, McMahon, Stoll y otros, 2005), definen que

“una comunidad de aprendizaje efectiva tiene la capacidad de promover y mantener el aprendizaje de todos los profesionales en la comunidad escolar con el propósito colectivo de incrementar el aprendizaje de los alumnos”.

Una escuela configurada como una comunidad profesional de aprendizaje (Louis y Kruse, 1995; Bolam, McMahon, Stoll y otros, 2005) se estructura en torno a estas dimensiones:

- *Valores y visión compartidos*: conjunto de valores y visiones construidas y compartidas en torno a las metas de la escuela, comprometidas y focalizadas en el aprendizaje de los alumnos, donde predominan altas expectativas y hay una cultura de mejora.
- *Responsabilidad colectiva por la mejora de la educación ofrecida*: el personal está comprometido por el aprendizaje de todos los alumnos, existiendo una cierta presión entre compañeros para que todo el profesorado actúe en la misma dirección.
- *Focalizada en el aprendizaje de los estudiantes y en el mejor saber hacer de los profesores*: centrada en la misión de incrementar las oportunidades de aprender de los alumnos; lo que conlleva que los profesores se preocupan por aprender de modo continuo, mediante la planificación, trabajo y enseñanza en equipo.
- *Colaboración y desprivatización de la práctica*: relaciones cooperativas que posibiliten tanto un apoyo mutuo como un aprendizaje de la organización. Hay una disposición a poner en común lo que cada uno sabe hacer, solicitar ayuda a otros y aportarla, dentro de unas relaciones profesionales, donde los colegas son fuente crítica de conocimiento y de retroalimentación.
- *Aprendizaje profesional a nivel individual y de grupo*: todo el personal, incluidos los asesores, están implicados y valoran la mejora del aprendizaje profesional, teniendo lugar un conjunto de actividades dirigidas a tal finalidad. Se desarrolla una práctica reflexiva mediante la indagación e investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje (p.e. observación mutua, autoevaluación, investigación-acción), los datos se analizan y usan para la mejora.
- *Apertura, redes y alianzas*: las iniciativas externas son empleadas para analizar lo que sucede internamente, el personal está abierto al cambio y por establecer redes o alianzas con otras escuelas o instituciones, de modo que se apoyen conjuntamente en el aprendizaje.
- *Comunidad inclusiva, confianza mutua, respeto y apoyo*: las relaciones de trabajo están basadas en una confianza mutua, respeto y apoyo. Se cuida en extremo que todos los miembros se puedan sentir activamente implicados. Las diferencias individuales y la disensión son aceptadas dentro de una reflexión crítica que promuevan el desarrollo del grupo, no existiendo en principio dicotomía entre individuo y colectividad.

Una comunidad profesional no pretende alcanzar mayores niveles de colaboración entre los profesores como un fin en sí mismo, es un medio para la finalidad básica de la institución escolar: el núcleo del trabajo conjunto debe ser el currículum escolar, con el objetivo prioritario de mejorar el aprendizaje de todos los alumnos. Además, una comunidad profesional respeta el “derecho a la diferencia” de sus miembros, donde la individualidad no supone individualismo, sin que esto impida una acción común, pues la colegialidad es también una virtud profesional; por lo que, como pautas organizativas de las relaciones en un centro, el trabajo en colaboración y equipo se combinan con el ejercicio de la autonomía profesional.

El cuestión que tenemos delante es, pues, cómo las culturas escolares, dominadas por normas de privacidad, pueden ser transformadas en lugares en los que predominan las características anteriores. Esta cuestión ha sido la “piedra de toque” de numerosas propuestas de mejora que han recorrido los últimos tiempos. Reconstruir, rediseñar o reestructurar lugares y espacios atrapados por burocracia, trabajo individualista y toma de decisiones jerárquicas, por un trabajo en colaboración no es –en efecto–

tarea fácil, como muestra el reciente libro editado por Stoll y Louis (2007). Y sin embargo, abre una amplia avenida para la mejora.

4.2. Comunidades profesionales ampliadas: Networks y partnerships

Entre las nuevas fórmulas para generar y apoyar la capacidad de mejora se están desarrollando consorcios (partnerships) y redes (networks) entre escuelas y asociaciones sociales. Grupos de escuelas trabajando juntas permiten diseminar el conocimiento educativo y las buenas prácticas (Bolívar, 1999), son un medio para promover el aprendizaje profesional y para incrementar el capital social, intelectual y organizativo; al tiempo que son una estructura de apoyo a la innovación, rompiendo con el tradicional aislamiento entre escuelas. No hay oposición entre aprendizaje profesional interno y colaboración entre escuelas. Como dicen Jackson y Temperley (2007),

“ambas son necesarias para un rico aprendizaje profesional de los integrantes adultos de una comunidad escolar. Al respecto argumentamos que la escuela como unidad ha llegado a ser una escala demasiado pequeña y aislada para promover un ámbito suficiente para el aprendizaje profesional en una sociedad del conocimiento y mundo interconectado. Se requiere una nueva unidad de significado, pertenencia y compromiso, como las redes” (p. 44).

Desde esta perspectiva, se argumenta, que la noción de la escuela como la unidad primaria del cambio efectivo, es una noción demasiado simplista, que debe –en los tiempos actuales– ampliarse a las redes entre escuelas y otras instituciones y agentes sociales. Hopkins (2007) aporta una extensa definición que pretende, al tiempo, identificar un conjunto de condiciones necesarias, el papel de las redes en el apoyo de la innovación, y proponer una tipología comprensiva de redes. Es la siguiente:

Redes son entidades sociales con metas comunes caracterizadas por un compromiso por la calidad, rigor y con un foco en los estándares y aprendizajes de los alumnos. Son también un medio efectivo para apoyar la innovación en tiempos de cambio. En educación, las redes promueven la diseminación de buenas prácticas, incrementan el desarrollo profesional del profesorado, apoyan la construcción de capacidades en la escuela, median entre estructuras centralizadas y descentralizadas, y acompañan el proceso de reestructuración y reculturación de las organizaciones y sistemas educativos (p. 131)

Establecer redes y consorcios entre escuelas son nuevos dispositivos organizativos para la mejora escolar y emprender un proceso conjunto de cambio que, como dice Hopkins (2007), “reinventa” el apoyo local a las escuelas al promover diferentes formas de colaboración, enlaces y consorcios multifuncionales. Proveen, además, un punto focal para diseminar buenas prácticas e incrementa la capacidad de mejora, en particular mediante la creación de comunidades profesionales. Bien establecidas y conducidas tienen impactos profesionales en los participantes: articular y compartir el conocimiento tácito que han desarrollado en su experiencia profesional, organizar actividades y estructuras que promuevan la mejora profesional y organizativa, promover la colaboración enriquecedora entre profesionales, generar un sentido de comunidad para su propio desarrollo como organización, modos de aprendizaje no escolarizados, etc.

Podemos distinguir una tipología de redes. Así, al nivel más básico, facilitan compartir buenas prácticas entre grupos de profesores que trabajan juntos; mientras que en el nivel más alto pueden desempeñar el papel de agentes de renovación del sistema. Una red, a este nivel básico, puede ser un grupo de profesores que trabajan juntos para desarrollar mejor el currículum y compartir sus buenas prácticas. A un nivel superior, varios grupos de profesores y escuelas trabajan juntos para la mejora escolar. Pueden también establecerse tales redes para implementar determinadas políticas educativas a nivel local o

autonómico. En otros casos las redes se constituyen explícitamente como un medio de lucha contra la exclusión y para promover la justicia social, o para una renovación del propio sistema escolar. Normalmente, en un nivel intermedio, implican grupos de escuelas y profesores que se juntan con el propósito explícito de compartir la práctica para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

De este modo, se puede superar uno de los déficits estructurales de nuestro sistema educativo, como es la inexistencia de mecanismos y dispositivos, que articulen explícitamente los procesos de transferencia de los conocimientos pedagógicos disponibles, así como condiciones y contextos para su intercambio y utilización, que pudieran potenciar la capacidad de mejora de las escuelas y profesorado. Esto supone reconsiderar seriamente prácticas asentadas y modos de funcionar, que no es sólo el aislamiento del ejercicio profesional, sino –más grave– entre instituciones dedicadas al mismo objetivo. Son muy relevantes para que prosperen, las condiciones (tiempo, espacio, clima y agentes) que ofrecen a los profesores y escuelas asociadas, los dispositivos y recursos puestos en juego para el intercambio del conocimiento, con una metodología para la solución de problemas, para el desarrollo profesional y la mejora escolar.

En las actuales condiciones, las escuelas solas no pueden, sino hay una relación fuerte y apoyo mutuo de la comunidad. Se trata de vertebrar las escuelas con otros espacios (familias, municipio), además de la acción conjunta o institucional a nivel de escuela. Es preciso crear capital social al servicio de la mejora de la educación y las vidas de los estudiantes. Constituir –como dice Antonio Nóvoa– un “nuevo espacio público educativo”, por medio de redes (culturales, familiares, sociales) que construyan nuevos compromisos en torno a la educación conjunta como ciudadanos de nuestros jóvenes, superando la fragmentación de los espacios y tiempos educativos:

“La defensa de un espacio público de educación sólo tiene sentido si este es ‘deliberativo’, según la acepción que Jürgen Habermas le ha dado a este concepto. No basta con atribuir responsabilidades a diversas entidades. Es necesario que estas tengan voz y capacidad de decisión sobre los asuntos educativos. La puesta en práctica de esta idea obligará a encontrar formas de organización de los ciudadanos para el ejercicio de estas tareas, sobre todo a través de los órganos locales de gobierno. Desde esta perspectiva, la propuesta adquiere todo su sentido, abriéndose a la posibilidad de un nuevo contrato educativo con responsabilidad compartida entre el conjunto de actores y de instancias sociales, no solamente en manos de educadores profesionales” (Nóvoa, 2009:197).

Quiero finalizar este trabajo, como empecé, con unas palabras de Mercedes, que vienen a compartir lo que he desarrollado en él:

“La certeza de que los profesores son los responsables de los procesos educativos de los centros y de que, por tanto, es preciso apelar a su ‘creatividad pedagógica’, es lo único que puede devolver a la profesión docente su dignidad y su interés, y a las escuelas, su capacidad para llevar a cabo su misión.

En fin, la conclusión más importante es que las escuelas pueden mejorar. Cuando los profesores se erigen en protagonistas, recuperan su profesionalidad y su ilusión y se unen para trabajar, los problemas no desaparecen, pero se afrontan de otro modo y se produce un cambio”. (Muñoz-Repiso, 2001:72).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Afonso, A.J. (2009). Políticas educativas e accountability em educação. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 09, 57-70. Consultado [15/19/09] en <http://sisifo.fpce.ul.pt>

- Bacharach, S.B. y Mundell, B.L. (1993). Organizational Politics in Schools: Micro, Macro and Logics of Action. *Educational Administration Quarterly*, 29 (4), 423-452
- Barzanò, G. (2008). *Culturas de Liderança e Lógicas de Responsabilidade*. Porto: Fundação Manuel Leão.
- Barroso, J. (Org.). (2006). *A regulação das políticas públicas de educação: Espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa: Educa-Unidade de IyD de Ciências da Educação.
- Becker, H. S. (1960). Notes on the concept of commitment. *American Journal of Sociology* 66, 32-40.
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S. y Wallace, M. (dirs.) (2005). *Creating and Sustaining Effective Professional Learning Communities*. Bristol: University of Bristol y Departament of Education and Skills. Research Report nº 637. Consultado [5/09/2009] en: <http://www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR637.pdf>
- Bolívar, A. (1994). El compromiso organizativo de un centro en una cultura de colaboración. En Villar, L. M. y De Vicente, P. (Dirs.): *Enseñanza reflexiva para centros educativos* (pp. 25-50). Barcelona: PPU
- Bolívar, A. (dir.) (1999). *Ciclos de vida profesional del profesorado de Secundaria. Desarrollo personal y formación*. Bilbao: Mensajero
- Bolívar, A. (1996). El lugar del centro escolar en la política curricular actual. Mas allá de la reestructuración y descentralización. E M. A. Pereyra *et al.* (Ed.): *Globalización y descentralización de los sistemas educativos* (pp. 237-266). Barcelona: Pomares-Corredor
- Bolívar, A. (1999). *Como mejorar los centros educativos*. Madrid. Síntesis
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Problema y realidades*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de Secundaria: Crisis y reconstrucción*. Archidona (Málaga): Aljibe
- Bolívar, A. (2007). Um olhar actual sobre a mudança educativa: onde situar os esforços de melhoria?. En C. Leite y A. Lopes (org.): *Escola, currículo e formação de identidades* (pp. 13-50). Porto (Portugal): Edic. ASA
- Bolívar, A. (2008a). *Ciudadanía y competencias básicas*. Sevilla: Fundación Ecoem.
- Bolívar, A. (2008b). Evaluación de la práctica docente. Una revisión desde España. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* (RIEE), 1 (2), 19 pp. Consultado [25/08/2009] en: <http://rinace.net/riee>
- Bolívar, A. (2008c). Avances en la gestión e innovación de los centros. En A. Villa (coord.). *Innovación y cambio en las organizaciones educativas (V Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos)* (pp. 291-317). Bilbao: Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Deusto.
- Bolívar, A. (2009). Una dirección para el aprendizaje. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* (REICE), 7(1): 1-4. Consultado [6/09/2009] en: <http://www.rinace.net/reice/numeros/vol7num1.htm>
- Camps, V.(1990). *Virtudes públicas*. Barcelona: Espasa Calpe.
- Camps, V. y Giner, S. (1998). *Manual de civismo*. Barcelona: Ariel.

- Chan, W.-Y.; Lau, S.; Nie, Y.; Lim, S. and Hogan, D. (2008). Organizational and Personal Predictors of Teacher Commitment: The Mediating Role of Teacher Efficacy and Identification With School. *American Educational Research Journal*, 45 (3), 597-630.
- Crosswell, Leanne (2006) *Understanding teacher commitment in times of change*. Faculty of Education. Queensland University of Technology. Tesis doctoral. Consultado [12/09/2009] en: <http://eprints.qut.edu.au/16238/>
- Dannetta, V. (2002). What Factors Influence a Teacher's Commitment to Student Learning? *Leadership and Policy in Schools*, 1 (2), 144-171.
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de la educación. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar*. Madrid: Narcea.
- Day, C. (2007). Committed for life? Variations in teachers' work, lives and effectiveness. *Journal of Educational Change*, 9 (3), 243-260,
- Day, C., Elliot, B. y Kington, A. (2005). Reform, standard and teacher identity: Challenges of sustaining teacher commitment. *Teaching and Teacher Education*, 21 (5), 563-577.
- Day, Ch., Stobart, G., Sammons, P., Kington, A., Gu, Q., Smees, R. y Mujtaba, T. (2006). *Variations in Teachers' Work, Lives and Effectiveness*. Londres: Department for Education and Skills Publications. Research Report 743. Consultado [12/09/2009] en: <http://www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR743.pdf>
- Day, C., Sammons, P., Stobart, G., Kington, A. y Gu, Q. (2007). *Teachers Matter: Connecting Work, Lives and Effectiveness*. Maidenhead, UK: Open University
- Dubet, F. (2008). *Faits d'école*. Paris: École des Hautes Études en Sciences Sociales
- Elmore, R.E. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Washington, DC: Albert Shanker Institute. Consultado [12/09/2009] en: <http://www.shankerinstitute.org/Downloads/building.pdf>
- Elmore, R.F. (2003). Salvar la brecha entre estándares y resultados. El imperativo para el desarrollo profesional en educación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 7 (1-2), 9-48. Consultado [12/09/2009] en: <http://www.ugr.es/~recfpro>
- Firestone, W. A. y Rosenblum, S. (1988). Building commitment in urban high schools. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 10(4), 285-299.
- Firestone, W.A. y Pennell, J.R. (1993). Teacher commitment, working conditions, and differential incentive policies. *Review of Educational Research*, 63 (4), pp. 489-525.
- Formosinho, J. y Machado, J. (2008). Currículo e organização. As equipas educativas como modelo de organização pedagógica. *Currículo sem Fronteiras*, 8 (1), 5-16. Consultado [16/09/2009] en: <http://www.curriculosemfronteiras.org/>
- Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.
- Hopkins, D. (2007). *Every School a Great School: Realizing the Potential of System Leadership*. Milton Keynes: Open University Press.

- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants. Evolution et bilan d' une profession*. Paris/Neuchâtel: Delachaux et Niestle.
- Jackson, D. y Temperley, J. (2007). From Professional Learning Community to Networked Learning Community. In L. Stoll y K.S. Louis (eds.). *Professional Learning Communities* (pp. 44-62). Maidenhead: Open University Press.
- Joffres, C, y Haugley, M. (2001). Elementary Teachers' Commitment : Antecedents, Processes, and Outcomes. *The Qualitative Report*, 6 (1). Consultado [12/09/2009] en: <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR6-1/joffres.html>
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, O., Harris, A. y Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership: What It Is and How It Influences Pupil Learning* . London: DfES. Research Report 800. Consultado [12/09/2009] en: <http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR800.pdf>
- Lieberman, A. y Miller, L. (2008). *Teachers in Professional Communities. Improving Teaching and Learning*. Nueva York: Teachers College Press
- Louis, K. (1998). Effects of teacher quality of worklife in secondary schools on commitment and sense of efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*, 9 (1), 1-27.
- Louis, K.S. y Kruse, S.D. (1995). *Professionalism and Community: Perspectives on Reforming Urban Schools*. Thousand Oaks, CA.: Corwin Press.
- Maroy, C. (2008). Vers une régulation post-burocratique des systèmes d'enseignement en Europe? *Sociologie et Sociétés*, 40 (1), 31-55.
- Maroy, C. (2009). Convergences and hybridación of educational policies around "post-bureaucratic" models of regulation. *Compare*, 39 (1), 71-84.
- Meyer, J.P., Allen, J.N. (1997). *Commitment in the Workplace. Theory, Research and Application*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Meyer, J. P. y Herscovitch, L. (2001). Commitment in the workplace: Towards a general model. *Human Resource Management Review*, 11 (3) , pp. 299-326.
- Muñoz-Repiso, M. (2000). *Educación en positivo para un mundo en cambio*. Madrid: PPC.
- Muñoz-Repiso, M. (2001). Lecciones aprendidas para el sistema español. *Cuadernos de Pedagogía*, 300 (marzo), 66-72.
- Muñoz-Repiso, M. (2002). ¿Y ahora qué?: una mirada de conjunto para seguir avanzando en la mejora de la escuela. En F.J. Murillo y M. Muñoz-Repiso (coords.), *La mejora de la escuela* (pp.165-187). Barcelona: Octaedro y Madrid: MEC.
- Muñoz-Repiso, M. (2005). Mejorar las relaciones entre investigación y práctica educativas. *Avances en Supervisión Educativa*, 1. Consultado [12/09/2009] en: <http://adide.org/revista/>
- Muñoz-Repiso, M. (2004). ¿Sirve para algo la investigación educativa?. *Organización y Gestión Educativa*, 12 (1), 8-14.
- National Centre for Education Statistics (NCES) (1997). *Teacher Professionalization and Teacher Commitment: A Multilevel Analysis. Statistical Analysis Report*. National Data Resource Center

- Nias, J. (1981). Commitment and motivation in primary school teachers. *Educational Review*, 33(3), 181-190.
- Nias, J. (1989) *Primary Teachers Talking: A study of teaching as work*. London: Routledge.
- Nias, J. (1996) Thinking About Feeling: The emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26 (3), pp. 293-306.
- Nóvoa, A. (2009). Educación 2021: para una historia del futuro. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, pp.181-199.
- Park, I. (2005). Teacher commitment and its effects on student achievement in American high schools. *Educational Research and Evaluation*, 11(5), 461- 485
- Peterson, K. D., y Martin, J. L. (1990). Developing teacher commitment: The role of the administrator. In P. Reyes (Ed.), *Teachers and their workplace: Commitment, performance, and productivity* (pp. 223–240). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ravela, P. (2006). *Para comprender las evaluaciones educativas. Fichas didácticas*. Peru: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en America Latina (PREAL). Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación (GTEE). Consultado [12/09/2009] en: <http://www.preal.org/>
- Razak, N.A., Darmawan, G.N., Keeves, J.P. (2009). Teacher Commitment. In L. J. Saha y A. G. Dworkin (eds.). *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*. Norwell, MA: Springer, 343-360.
- Reyes, P. (1990). Organizational commitment of teachers. In P. Reyes (Ed.), *Teachers and their workplace: Commitment, performance, and productivity* (pp. 143 – 162). San Francisco: Sage.
- Rosenholtz, S. J. (1989). *Teachers' workplace: The social organization of schools*. New York: Longman.
- Rowan, B. (1990). Commitment and control: Alternative strategies for the organizational design of school. *Review of Research in Education*, 16, 353-389.
- Sahlberg, P. (2009). Learning first: School accountability for a sustainable society. En Gasiepy, K.D.; Spencer, B.L. y Couture, J.-C. (Eds.), *Educational Accountability* (pp. 1-22). Rotterdam: Sense Publisher.
- Somech, A. y Bogler, R. (2002). Antecedents and consequences of teacher organizational and professional commitment. *Educational Administration Quarterly*, 38, 555-577.
- Stoll, L. y Louis, K.S. (Eds.) (2007). *Professional Learning Communities: Divergence, Depth and Dilemmas*. Maidenhead: Open University Press.
- Tyree, A. K. (1996). Conceptualising and measuring commitment to high school teaching. *Journal of Educational Research*, 89 (5), 295-304.
- Tsui, K. T., y Cheng Y. C. (1999). School organizational health and teacher commitment: A contingency study with multi-level analysis. *Educational Research and Evaluation*, 5, 249-268.
- Whitty, G., Power, S. y Halpin, D. (1999). *La escuela, el Estado y el mercado: delegación de poderes y elección en educación*. Madrid. Morata.
- Zangaro, G.A. (2001). Organizational commitment: a concept analysis. *Nursing Forum*, 36 (2), 14-23.



DEL SENTIDO DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y LA DIFICULTAD DE QUE SE CONSIDERE PARA GUIAR LAS POLÍTICAS Y LAS PRÁCTICAS

Juana M. Sancho

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2010) - Volumen 8, Número 2

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num2/art2.pdf>



Este artículo plantea la importancia de la investigación educativa para la mejora de la práctica, a la vez que se pregunta por la dificultad de establecer relaciones fructíferas entre ambas actividades. La evidencia de que el *saber* disponible en el campo de la educación no nos permite automáticamente mejorar la práctica educativa, en un sentido que implique mejora, me ha llevado a analizar, de forma no exhaustiva, tres grandes temas que considero implicados en esta *dificultad*. De este modo, tras referirme a mi interés por la investigación, paso a discutir brevemente el papel que la propia forma de constitución del conocimiento científico, con sus promesas (in)cumplidas y la dimensión políticoideológica de la educación, junto con la falacia naturalista, han tenido en el aparente escepticismo y falta de expectativas sobre lo que hoy puede ofrecer la investigación a la mejora de la práctica educativa. El artículo concluye que los problemas de la educación no sólo se solucionarían con *más*, sino, sobre todo, con *mejor* investigación.

1. UN INTERÉS COMPARTIDO

Durante mucho tiempo pensé que la educación era el único campo de intervención humana que actuaba sin ofrecer prácticamente ninguna consideración al conocimiento elaborado desde la práctica y, mucho menos, al aportado por la investigación. Fueron muchas las ocasiones en que hablé con Mercedes Muñoz-Repiso sobre este tema, que a ella tanto le preocupaba¹. Más de una vez comentamos cómo nos gustaría enviar a cada nuevo responsable de Ministerios y Consejerías de Educación, una corta y seleccionada bibliografía sobre lo que se sabe que *no funciona* en la educación. Lo que se ha identificado, una y otra vez, como elementos que frenan o dificultan el aprendizaje de alumnado y profesado. Lo que explica el sentido constante de los resultados *no deseados* de la educación escolar.

Con un limitado margen de error, por una parte, tienen éxito (aprueban) quienes provienen de determinados sectores y grupos sociales y, de algún modo, *vienen educados de sus casas*. Es decir, con un bagaje que les permite entender mejor los códigos y las normas de la escuela (Bernstein, 1990). Que han logrado la *razón* de la que habla Postman (1999), ese estado de conciencia difícil de describir, pero que sin su presencia la enseñanza formal no funciona, porque quien no la tiene encuentra dificultades para hallar un *motivo* que le ayude a superar los obstáculos y, a menudo, el sin sentido de la rutina escolar. Y, por la otra, fracasan (suspenden) quienes pertenecen a sectores distantes de la cultura dominante, sin tradición escolar, que no alcanzan a valorar la educación impartida en la escuela ni a vislumbrar cómo puede ayudar a sus hijos e hijas a *ganarse la vida*. Que no ven ninguna *razón* para aguantar entre cinco y ocho horas sentados, viendo pasar un conjunto de personas e informaciones sin solución de continuidad ni contexto que les ayude a dar sentido a sí mismos y al mundo que les rodea.

Todo esto *se sabe*. Está escrito y evidenciado de muchas y diferentes maneras. Como también lo está la creciente sensación de *no pertenencia* a una escuela, cuya cultura *analógica* se les hace cada vez más extraña a las generaciones *digitales*, expresada por muchos chicos y chicas, a pesar de sacar excelentes resultados en las pruebas PISA (OECD, 2003). Por lo que, en nuestras *fantasías pedagógicas*, pensábamos que si los responsables de las políticas educativas leyeran con detenimiento estos saberes y los tuviesen

¹ Aunque Mercedes Muñoz-Repiso dedicó toda su vida profesional a promover la investigación educativa como base para la mejora de la educación, sus escritos de 2004a; 2004b y 2005, reflejan de manera directa su preocupación por este tema.

en consideración, quizás algo pudiese cambiar. Quizás pudiésemos cometer nuevos errores, porque si siempre cometemos los mismos no nos es imposible aprender.

También pensábamos que las personas que tienen el poder de orientar lo que va a acabar siendo la práctica educativa, a través de legislar sobre las condiciones de trabajo del profesorado, su formación inicial y permanente, el contenido y la articulación del currículo, los sistemas de evaluación, los libros y materiales docentes, etc., quizás podrían actuar de otro modo si leyesen, si se *convenciesen* a través de la evidencia aportada por líneas tan potentes de investigación y práctica como, por ejemplo, las de la mejora y la eficacia escolar, el trabajo por proyectos y el currículo integrado o la enseñanza para la comprensión, de que hay otras formas posibles de *hacer la escuela*.

No éramos ningunas ingenuas. Sabíamos perfectamente que la vieja idea positivista que establecía una cadena de causa-efecto unidireccional y efectiva entre la investigación, la difusión, el desarrollo y la implantación, no funciona ni siquiera en los entornos más tecnológicos y orientados al mercado. El conocimiento, como han argumentado los filósofos, es una herida y *conocer* no necesariamente nos hace *ser* o *actuar* mejor. Y el conocimiento social, que desvela cómo nuestras propias creencias, acciones y omisiones configuran el mundo de formas insospechadas, hace que la herida pueda ser no sólo más profunda, sino que nos lleve a negar o incluso a censurar las evidencias. Pero además, *saber*, vislumbrar las causas de un fenómeno no deseado, como puede ser el hecho de que un alto porcentaje de chicos y chicas deje la escuela sin ninguna acreditación, no significa *automáticamente* que dispongamos de los recursos, los conocimientos, las habilidades y la predisposición para cambiar las condiciones que lo generan. En realidad es lo mismo que sucede en cualquier campo de investigación: una cosa es estudiar el funcionamiento de un determinado fenómeno *natural* o social y otra muy distinta es transformarlo *a gusto de todos*.

Con todo, estábamos convencidas de que la investigación en el campo de la educación –como en cualquier otro ámbito– representa un papel fundamental, a riesgo de estancarnos en un bucle sin horizonte y sin fin en el que la falta de perspectiva afecte nuestra capacidad para aprender. La facultad que más necesitamos para poder vivir y mantener la vida. Por eso, hoy más que nunca, sigo convencida de la importancia de la investigación educativa, a pesar de que cada vez parezca gozar de menos prestigio y contar con menos recursos² y sea difícil entender, a la luz del conocimiento acumulado por la investigación, el sentido de las decisiones políticas y las prácticas educativas.

De todo lo anterior el sentido que tiene para mí –y espero que para los lectores y lectoras– reflexionar sobre la dificultad y necesidad de tener en cuenta las aportaciones de la investigación a la hora de planificar y poner en práctica los procesos educativos. A pesar de que estemos viviendo en un momento particularmente *escéptico* y/o de negación más o menos interesada de los aportes de investigación a la toma de decisiones de carácter social. Escribir este artículo, me ha dado la oportunidad de ordenar una serie de ideas a las que llevaba tiempo dando vueltas. Algunas de ellas las he ido vertiendo en escritos anteriores. Pero la finalidad de este texto y el momento en el que lo escribo me ha permitido situarlas en otra dimensión.

² A título de ejemplo puedo hablar del caso de Cataluña que, tras sólo cuatro años de contar con una convocatoria reducida de proyectos de investigación e innovación educativa, por problemas económicos del Departamento de Educación, se ha quedado en el año 2009 sin ella. Con esta decisión se cercena la única vía institucional existente para que las universidades y los centros educativos se embarquen en proyectos conjuntos de investigación y mejora de la enseñanza.

2. ENTRE LA DUDA RAZONABLE Y EL ENTRAMADO DE INTERESES DIFÍCIL DE DESENTAÑAR

Como decía al comienzo del texto, durante mucho tiempo pensé que la educación era el único ámbito de intervención humana que parecía ser refractario al conocimiento elaborado por la investigación. Sin embargo, esta actitud parece afectar de forma creciente a ámbitos que hasta hoy parecían sagrados, piénsese en campos como el de la medicina, donde todo el saber de la investigación no logra atajar los problemas del tabaquismo, la obesidad, o las enfermedades infecciosas, por no hablar del SIDA, la malaria o el cáncer; o de la desconfianza creciente ante los diagnósticos realizados por los médicos; o, en los intereses encontrados que se vislumbran en la investigación sobre el cambio climático escenificados en la penúltima ceremonia de la confusión política oficiada en Copenhagen, a propósito del controvertido tema del calentamiento global.

¿Qué quiero decir con esto? Lo que quiero decir es que hoy toda visión sobre cualquier fenómeno, basada o no en la evidencia empírica y elaborada con más o menos rigor, no sólo está –como no cabría ser de otro modo tratándose de conocimiento científico– sujeta a revisión, contraste y cuestionamiento sino que, si no nos gusta, si no nos conviene, la negamos, la minimizamos o le quitamos importancia sin más³. Desde esta premisa, en este artículo no pretendo explicar de forma exhaustiva los factores, elementos o circunstancias que han contribuido al descrédito de la investigación, pero sí contribuir a comprender que son diversos y se constituyen de formas muy diferentes. La finalidad principal de este trabajo es seguir argumentando la necesidad de contar con estudios que nos permitan entender el sentido de lo que hacemos en el campo de la educación. Pero sobre todo, elucidar si lo que hacemos y los resultados que obtenemos de ese hacer son realmente lo que pretendemos, para poder preguntarnos si no sería posible hacerlo de otro modo.

3. LA CIENCIA COMO SUSTITUTA DE LA RELIGIÓN

En primer lugar me pregunto hasta qué punto la propia forma de construir el conocimiento científico ha contribuido a generar la desconsideración de sus aportaciones y la falta de confianza, más allá de las aplicaciones técnicas que *funcionan* –aunque su uso produzca efectos no deseados e incluso peligrosos–. El nacimiento de la ciencia moderna puso en cuestión, en ocasiones, las creencias religiosas basadas en la tradición, el temor y el castigo, pero su forma de concebir y divulgar la ciencia no hizo sino aumentar el respeto por un tipo de racionalidad y por la letra impresa.

“Científicos y filósofos de los siglos XVII y XVIII adoraban a una Naturaleza racional. Creían en la objetividad y la autoridad de la ciencia que abriría el corazón lleno de leyes de la Naturaleza a los investigadores. La época de Newton y Voltaire comenzó a reemplazar la reverencia por la autoridad del texto revelado o de la iglesia establecida con la reverencia por la autoridad de los hechos naturales objetivos y racionales (Cassier, 1955:3-15). Y a medida que los hechos de la Filosofía Natural se iban descubriendo se plasmaban en los libros. En una época en la que los experimentos científicos estaban

³ Mientras escribía este texto me encontré con un exmiembro de mi grupo de investigación que, tras realizar su tesis, trabaja en una agencia paraguernamental en Londres, que se ocupa de revisar *todos* los informes realizados sobre un determinado tema para que el gobierno laborista pueda basar sus decisiones en los resultados de estudios rigurosos y contrastados. Cuando se creó esta agencia, se presentó como una forma de garantizar que las decisiones políticas no dependerían de unos intereses partidistas. Sobre el papel la idea parecía fascinante. En la práctica, parece presentar distintos problemas. El primero es que los estudios disponibles sobre los distintos temas no siempre presentan el rigor teórico y metodológico requerible. El segundo, que algunos de los informes generados por la agencia que conllevarían decisiones políticas que no le convienen al gobierno (por ser caras, difíciles, impopulares, etc.) se pierden misteriosamente en el entramado de la administración.

restringidos a una pequeñísima minoría que tenía el conocimiento, el tiempo y el dinero requerido, lo mejor que podía hacer el hombre culto era leer. Los materiales escritos de la ciencia se convirtieron en una nueva doctrina. Se estudiaban y recitaban como dogmas de fe, a menudo de manera tan estúpida como las viejas doctrinas. Las revoluciones de las ciencias modernas cambiaron de forma radical la concepción del saber, de cómo se obtenía, y dónde radicaba su autoridad. Pero las revoluciones hicieron poco por poner en entredicho la reverencia por la objetividad del hecho, o por la autoridad de los libros en los que residían los hechos (Cohen, 1987:160).

La idea de reemplazar la *verdad* de la religión por la *verdad* de la ciencia, comenzó a vaciar a esta última de su propio sentido: cuestionar la realidad, buscar explicaciones que permitiesen comprender los fenómenos naturales y sociales, etc. Le impidió construirse desde la *duda fructífera* convirtiéndose en una nueva iglesia. Una nueva iglesia que no sólo no impulsaba sino que impedía el cuestionamiento constante de las propias visiones, considerando *herejes* (o no científicos) todos aquellos planteamientos que discutían la supremacía del objetivismo y la naturaleza racional.

A partir de 1960, en los grandes debates académicos, estas ideas profundamente arraigadas comenzaron a ser ampliamente cuestionadas. Thomas S. Khun (1962/1970) caracterizó la ciencia como una sucesión de periodos de *ciencia normal*, interrumpidos por breves episodios de revoluciones científicas, resueltas con cambios de *paradigmas*. Su aportación más significativa no sólo fue "una nueva terminología en historia y filosofía de la ciencia, sino también una concepción radicalmente nueva del estudio del producto de la actividad científica como fenómeno susceptible del análisis empírico. Ahora es la comunidad científica, y no la realidad, quien marca los criterios para juzgar y decidir sobre la aceptabilidad de las teorías" (González y otros, 1996:38).

Las nuevas visiones de la ciencia desde la perspectiva de la postmodernidad, la complejidad, la teoría del caos, etc., se fueron abriendo paso. La noción más radical de que el propio conocimiento científico es una construcción y una representación de los fenómenos, y no un simple *descubrimiento*, comenzó a cobrar impulso (Ibáñez, 2001; Holstein y Gubrium, 2008). Un impulso jalonado por construcciones psicológicas, sociológicas y culturales y, sobre todo, por mecanismos de poder fuertemente arraigados que lo hacen especialmente difícil. Del mismo modo, la idea de que el individuo construye el conocimiento de forma activa en interacción con los demás, no cuenta con una larga tradición en el ámbito de la investigación psicológica y su introducción y aceptación en el campo de la educación es algo relativamente nuevo con todavía pocas consecuencias prácticas.

Lecturas poco rigurosas o definitivamente interesadas sobre las nuevas formas de entender el conocimiento científico más que haber permitido instaurar la *duda fructífera*, como principio básico de elaboración de un conocimiento minucioso sobre fenómenos sociales extremadamente complejos, parecen haber propiciado un *escepticismo estéril* que dificulta ir más allá de la superficie de los hechos.

El cuestionamiento de las *grandes narrativas* y el carácter *objetivo* y *neutral* de la ciencia y la tecnología, que ha permitido *cambiar de gafas* a muchas personas y comenzar a *ver* aspectos y perspectivas insospechadas de las cosas, a hacer visibles fenómenos sistemáticamente velados y a formular preguntas imposibles desde la racionalidad de la modernidad, también ha propiciado que algunos argumenten que *todo vale*, que no hay unas *verdades* superiores a otras. Para mí, como para otros muchos estudiosos, el problema estriba en hablar de *verdad*, como algo permanente e irrefutable, cuando de lo que se trata es de lograr describir e interpretar los fenómenos de la forma más rigurosa y precisa posible para –si así se considera conveniente– tratar de transformarlos, en principio, para mejorarlos. De aquí que, esas formas de describirlos e interpretarlos sí que pueden ser *superiores* unas a otras, en tanto sean capaces de hacer

explícitas las posiciones que las sustentan, las evidencias sobre las que se basan y los procesos de análisis que utilizan.

Principios teóricos como el de la complejidad o la teoría del caos han puesto en cuestión la perversa simplicidad de las relaciones de causa efecto no sólo en las Ciencias Sociales y Humanas, sino también en las Naturales, Experimentales y Tecnológicas. Estos principios han puesto de manifiesto "la reducción ontológica" Searle (1992:113) que subyace a la visión positivista de la ciencia y la tecnología, que consiste en "la forma en que objetos de ciertos tipos se muestran como consistentes en nada más que objetos de otro tipo". Por ejemplo, si el aprendizaje sólo consiste en *retener información*, todos los aspectos referidos a la intencionalidad, al contexto, al dar sentido,... desaparecen o se rechazan por considerarse poco *objetivables* o *medibles*. Como este mismo autor señala, "en general en la historia de la ciencia las reducciones causales con éxito tienden a conllevar reducciones ontológicas" (p. 15) que posibilitan resultados inmediatos pero que también apartan a la investigación de la realidad y de los propios problemas que se pretende estudiar. Finalmente, estos principios también han evidenciado tanto la posibilidad de que microcausas pueden llegar a producir megaefectos, como la impredecibilidad del comportamiento de muchos sistemas, cuestionando la separación entre lo micro y lo macro (Ibáñez, 1982).

El cuestionamiento de la gran narrativa de la ciencia, como el de la religión, que ha dado lugar a debates fundamentales sobre las grandes construcciones política y socialmente naturalizadas, que privilegian una determinada forma de relación entre los individuos y con la naturaleza, ha posibilitado una relectura del propio concepto de conocimiento y desarrollo tecnológico y social. Sin embargo, una aproximación superficial y de *sentido común* a unas posiciones teóricas que sostienen que toda forma de concebir tanto la *realidad* como la manera de estudiarla está socialmente construida; a la vez que advierten de la dificultad de establecer relaciones simples de causa-efecto, ha llevado a pensar que como *todo es tan complicado, vivimos en el caos, y nadie acaba de saber el efecto de las cosas*, para qué complicarse la vida leyendo estudios que pueden parecer contradictorios o cambiando una práctica sin tener seguridad de que así obtendremos lo que deseamos. Un posicionamiento al que también puede contribuir la *decepción* producida por las aportaciones de la investigación, en general, y del campo de la educación en particular.

4. LAS PROMESAS (IN)CUMPLIDAS

En segundo lugar me planteo, cómo la relación entre la ciencia, la tecnología y el desarrollo en el proceso de construcción del sistema capitalista basado en la revolución industrial —a pesar de la miseria social que acarrió y el impacto que supuso para el medio ambiente— contribuyó a la creación de un potente discurso sobre el progreso basado en la ciencia.

La ciencia, con sus consiguientes desarrollos tecnológicos, iba a solucionar todos los problemas de la humanidad en un contexto de desarrollo sin límites. Pero la década de 1960, no sólo se caracterizó por dar comienzo a los debates teóricos sobre los límites del positivismo y el objetivismo, sino por vislumbrar las barreras del crecimiento.

"El conocido como proyecto Manhattan y su aplicación en Hiroshima, así como otros casos de desarrollos tecnológicos vinculados con la guerra y los presupuestos militares, representaron el primer punto de inflexión de la concepción optimista del carácter benefactor de la ciencia-tecnología junto con la preocupación por los problemas medioambientales. [...] Hasta este momento las tecnologías eran

intrínsecamente beneficiosas (no hablemos ya de la ciencia), mientras que ahora su carácter positivo a negativo dependerá de su uso. [...] En este contexto de fuerte movilización social, diversos colectivos sitúan la ciencia y la tecnología en su punto de mira". (González y otros, 1996:53-54).

La "reducción ontológica" de la que hablaba en el apartado anterior y la aplicación estricta de los principios de causa-efecto desatendiendo a la multiplicidad de factores y circunstancias que generan o se generan en los fenómenos estudiados, conllevó la aparición de los efectos colaterales o las consecuencias no deseadas o no previstas, con impactos importantes para los individuos y su medio. Aquí podríamos ubicar no sólo las consecuencias de las bombas nucleares que se arrojaron sobre Hiroshima y Nagasaki, sino también los efectos de la organización taylorista del trabajo en la salud de los empleados, las secuelas de los pesticidas, de la contaminación producida por las distintas formas de combustión de energía, y un largo etcétera que llega hasta el día de hoy.

Pero, además, hay que tener en cuenta que el conocimiento no basta para que quienes están en condiciones de hacerlo, tomen uno u otro tipo de decisiones. Los estudios sobre la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad han puesto repetidamente de manifiesto (Sanmartín y otros, 1992; González y otros, 1996), las profundas implicaciones que conlleva caracterizar las innovaciones tecnológicas –del tipo que sea– como decisiones dominadas administrativamente y no como un proceso técnico basado en el conocimiento. La primera de ellas consiste en situar responsabilidad de lo que sucede en las personas que detentan el poder y no en el imperativo tecnológico.

En los años sesenta Radir, un pensador marxista estadounidense, afirmaba que, desde un punto de vista puramente técnico, se tenían suficientes conocimientos para producir alimentos para cada boca hambrienta y para eliminar los embotellamientos del tráfico, también aseguraba que era posible construir un sistema para fabricar coches prácticamente indestructibles y lavadoras, casas y muchos otros objetos capaces de durar cien o más años, además de estar en condiciones de construir ciudades enteras a prueba de inundaciones. Y se preguntaba por qué no se llevaban a cabo estas realizaciones. Para él las razones de esta inhibición social eran sobre todo debidas a condicionantes de tipo económico (Aptheker, 1972). Cincuenta años más tarde, contamos con muchas más evidencias que fundamentan la línea argumental del este pensador y que tienen una implicación especial para el campo de la educación.

En el ámbito de la educación, la investigación y el desarrollo no cuenta con la larga tradición de los estudios científicos de otras áreas de conocimiento e intervención humana. Lo que sí cuenta es con una larga tradición de *prescripción*⁴, que curiosamente, o no, ha llevado a todos los países a organizar el sistema educativo básicamente del mismo modo. Para autores como Sawyer (2008:2):

"Cuando este modelo emergió en los siglos XIX y XX, los científicos no sabían demasiado sobre cómo la gente aprende. Incluso en 1920, cuando las escuelas comenzaron a convertirse en las grandes instituciones burocráticas que hoy conocemos, todavía no existía un estudio prolongado sobre cómo la gente aprende. Como resultado, este modelo de escolaridad se basó en creencias de sentido común que nunca han sido científicamente probadas".

Sin embargo, como he discutido en un trabajo anterior (Sancho, 1992), entre 1960 y 1970, en un momento de expansión económica y optimismo social, se produjo, en distintos países, una relativa eclosión (si tenemos en cuenta el presupuesto dedicado a otras áreas) en el campo de la investigación educativa, con la creación de centros que, con apoyo gubernamental, se dedicaban a planificarla y

⁴ Autores como Reigeluth (1983) habla de *ciencia prescriptiva*, al referirse al diseño instructivo.

llevarla a la práctica. España fue uno de los últimos países en incorporarse a este movimiento con la creación del CENIDE en 1969.

En esta época se respiraba confianza en torno a la mejora de la calidad de la vida en general y se creía en papel de la educación y de la investigación educativa. Se había depositado una gran esperanza en el poder del sistema escolar como mecanismo no sólo de igualación y compensación social, sino como motor de creación de riqueza. Esta visión de la escolaridad, unida a los éxitos experimentados en la esfera científico-tecnológica aplicada a los procesos productivos, avalaban la decisión de aumentar los fondos destinados a la investigación educativa como punto de partida para resolver, no sólo los problemas de la enseñanza, sino también los generados por las decisiones tomadas desde distintos centros de poder.

Los presupuestos en los que se basaba esta concepción con respecto al papel de la investigación en este campo de intervención social podrían resumirse como sigue:

1. El incremento de los recursos dedicados a la educación tendría un efecto parecido al que estaba produciendo el aumento de la inversión industrial, es decir, mejoraría la eficacia, la efectividad y por tanto la rentabilidad.
2. Se establecía una relación lineal entre investigación educativa y desarrollo educativo. Dado el carácter de "investigación y desarrollo" (I-D) que se le daba, se suponía que los conocimientos elaborados por la investigación educativa guiarían de forma relativamente directa, la organización de los sistemas educativos, la planificación curricular, la financiación y las prácticas educativas concretas. Es decir, se suponía que el mecanismo racional de toma de decisiones que estaba siendo aplicado en el ámbito de la empresa también comportaría un importante avance en este campo.
3. Los conocimientos elaborados por la investigación básica sobre los procesos de aprendizaje, llevada a cabo desde la Psicología, harían más eficaces los aprendizajes escolares. Del mismo modo, desde una visión tecnicista de la enseñanza, la utilización de medios audio-visuales, la enseñanza programada, la instrucción mediante programas de enseñanza asistida por ordenador,.... se presentaba como una solución a unas prácticas docentes consideradas pretécnicas e ineficaces.

En el fondo, como indica Husén (1988:44) "se partió del presupuesto de que la investigación educativa concertada y ampliamente financiada lograría lo que había conquistado en la industria, es decir, un aumento de la eficacia y la productividad. Había grandes expectativas tanto entre los investigadores educativos como entre los elaboradores de la política gubernamental". Pocos años después, el desencanto producido por la crisis de estos presupuestos y el retroceso económico que se produjo en la primera mitad de los años setenta conllevaron un recorte considerable en las asignaciones a este campo.

En general, ninguno de los supuestos en los que se basaba esta forma de entender la enseñanza y la investigación sobre ella pudieron ser confirmados. La relación entre educación y desarrollo no es tan clara y lineal, ni la interacción entre investigación y práctica educativa tan directa y racional como se dio a entender en un principio.

"La investigación sobre educación no parece tener una influencia lineal, directa e inmediata sobre las prácticas y sistemas educativos, sino que más bien contribuye a la creación de una especie de 'atmósfera' que penetra lentamente en el mundo educativo, introduciendo en él conceptos y análisis más refinados, eficaces y articulados, que son los que modifican la educación de forma indirecta y a largo plazo" (Riviere, 1987:21).

Esta situación, que se ha venido perpetuando con pocas excepciones, parece habernos colocado en una difícil encrucijada caracterizada por:

1. Lo que Bruno Latour (1987:265) denomina "el principio de la infradeterminación", que constituye la base filosófica de la mayor parte de la historia social de la sociología de la ciencia.

"El argumento de la infradeterminación afirma que dada cualquier teoría o hipótesis propuesta para explicar determinado fenómeno, siempre es posible es posible producir un número ilimitado de teorías o hipótesis que sean empíricamente equivalentes con la primera pero que propongan explicaciones causales incompatibles del fenómeno en cuestión. En términos de una visión antirrealista de la ciencia (entendida como mecanismo de resolución de problemas), este argumento afirmaría que la evidencia empírica es insuficiente para determinar la solución de un problema dado" (Gonzalez y otros, 1996:43-44).

2. La discontinuidad de los propios programas de investigación educativa condicionados por las dotaciones claramente escasas y los objetivos políticos partidistas. La falta de inversiones prolongadas y suficientes en investigación educativa que posibilite los tiempos y las condiciones para que la práctica educativa se beneficiase de la investigación ha llevado a criticar a los estudios del campo de la educación por: (a) Su fragmentación. Ausencia de investigaciones interconectadas y complementarias que ofrezcan un amplio espectro de la problemática objeto de estudio. (b) Su irrelevancia, por centrarse a menudo en problemas que interesan sólo a los investigadores, pero que tienen poco que aportar para la mejora de las prácticas educativas, o la comprensión de los fenómenos relacionados con la educación. (c) Su baja calidad, por observarse una falta de rigor en la relación entre aquello que se define como problema, las tareas que se diseñan para recoger evidencias, el análisis de las mismas y las conclusiones, en sí, y en relación con la práctica que se derivan de muchos estudios. (d) Su baja eficacia y productividad, dado que, en buena medida, la investigación educativa se lleve a cabo de manera individual, o por grupos pequeños y con escasa financiación, unido a la propia naturaleza compleja y cambiante de los fenómenos estudiados, hace que la realización de las investigaciones sea dilatada en el tiempo. (e) Su baja utilidad. Buena parte de las publicaciones que dan cuenta de estudios en este campo sirve, sobre todo, para que quienes la realizan reúnan los requisitos de productividad exigidos para la evaluación universitaria. Existe una crítica generalizada sobre la poca conexión con la mejora de la calidad de la enseñanza de buena parte de los estudios, así como del poco impacto que obtienen en la comunidad educativa y para las decisiones políticas.

3. La demanda de soluciones rápidas, eficaces y baratas, por parte de unas administraciones y de una sociedad que, de forma paradójica, tampoco está dispuesta o preparada para introducirlas en los sistemas escolares. Y es que, como veremos en el siguiente apartado, la educación formal tiene mucho de decisión política e ideológica.

5. LA DIMENSIÓN POLÍTICOIDEOLÓGICA DE LA EDUCACIÓN Y LA FALACIA NATURALISTA

En tercer lugar me pregunto por la dimensión partidista e ideológica de la toma de decisiones que configura los sistemas educativos. Para argumentar este extremo sólo hay que observar el sentido de las actuaciones de los gobiernos de los distintos países, que intentan conseguir los objetivos más variados a través de la educación.

"Desde la proliferación de la escolaridad de masas en todo el mundo, la enseñanza pública ha sido repetidamente cargada con la responsabilidad de que puede salvar a la sociedad. Se ha esperado que las escuelas y su profesorado salvaran a niños y niñas de la pobreza y privación; reconstruyesen el sentido de

nación después de una guerra; consiguiesen la alfabetización universal como plataforma de la economía; creasen trabajadores cualificados incluso cuando existe poco empleo para personas cualificadas; desarrollasen la tolerancia entre los niños en naciones las que los adultos están divididos por conflictos étnicos y religiosos; cultivasen la sentimientos democráticos en sociedades que llevan las cicatrices del totalitarismo; mantuviesen económicamente competitivas a las naciones desarrolladas y ayudasen a las que están en proceso de desarrollo a serlo; y como la metas para la educación del 2000 de Estados Unidos proclaman, eliminasen las drogas, acabasen con la violencia y prácticamente hiciesen una reparación de todos los pecados de la presente generación mediante la preparación que educadores ofreciesen a la generación del futuro" (Hargreaves, 2000:58).

El carácter político y social de las decisiones sobre la educación queda bien patente en respuestas como las de Anthony Crosland, un ministro de educación de Gran Bretaña, al ser preguntado por la emisión de una circular, en la que se solicitaba que las autoridades locales presentaran planes para la reorganización de la enseñanza media, sin haber llevado a cabo una investigación previa. Estábamos en la década de 1960 en la que se partía del supuesto de que la investigación educativa, ampliamente financiada, lograría lo mismo que había alcanzado en la industria: un aumento de la eficacia y la efectividad. Sin embargo, para el ministro, la investigación no podía determinar los objetivos de la educación. Su contribución la situaba en otros momentos del proceso.

"Nuestra confianza en la reorganización comprensiva no sólo fue producto de la educación, sino de juicios de valor fundamentales sobre la equidad, la igualdad de oportunidades y la división social. La investigación puede contribuir a lograr los objetivos y, de hecho, inicié un amplio proyecto de investigación para evaluar y comprobar el proceso de las escuelas comprensivas, en el que me encontré con la firme oposición de todo tipo de personas. Sin embargo la investigación no puede decirnos si debemos crear o no las escuelas comprensivas: ése es un juicio de valor básico" (Husén, 1988:46).

Es decir, la decisión de convertir a la escuela en un instrumento de justicia social, en un derecho y, a su vez, en un deber, para toda la población de una determinada edad, es algo que se sitúa por encima de las creencias y opiniones de los profesionales que tendrán que dar respuesta a las necesidades educativas del alumnado que llegue a los centros.

En la actualidad, el hecho de que países como Finlandia, hayan establecido pactos nacionales para la educación⁵ que dejen fuera las disputas partidistas que se traducen en la introducción de cambios –a menudo contradictorios y poco fundamentados- en la planificación del sistema educativo en cuanto cambia el gobierno, sigue la misma línea argumental del Ministro británico.

El problema básico de la enseñanza escolar, o de cualquier planteamiento educativo-formativo, es decir, siempre que se quiera enseñar algo a alguien, se centra en la toma de decisiones que configuran desde el aspecto que tendrán los lugares en que esta acción tendrá lugar, hasta a qué tipo de conocimiento tendrá acceso el alumnado o su propio papel en el proceso de aprendizaje, pasando por todo lo relativo a la forma de organizar o impartir la enseñanza, la formación inicial y permanente del profesorado y de sus formadores, etc. Este proceso, en el que participan personas de muy distinta índole, con intereses y formación muy diferente, produce un fenómeno o conjunto de fenómenos, extremadamente complejos, cuyo estudio y transformación también requiere aproximaciones contextuales, transdisciplinares y complejas.

⁵ Algo que está intentando en estos momentos España.

En este sentido, como he discutido en un trabajo anterior (Sancho, 2009), la dificultad de delimitar la complejidad del propio fenómeno de la educación, ha llevado a la constitución de las *ciencias de la educación*, y a considerar que las decisiones educativas bebían de las fuentes o avances de la Psicología, la Sociología, la Antropología, la Filosofía, etc. Pero ¿cómo pasar de las aportaciones de estas disciplinas a las sugerencias, indicaciones o prescripciones sobre cómo hacer posible, y de la mejor manera, el proceso de enseñanza y aprendizaje? ¿Analizar, describir, explicar cómo aprenden niños, niñas y jóvenes en las estructuras familiares, sociales, escolares en las que se desenvuelven nos permite decidir cómo *deberían* aprender? Esta segunda cuestión está estrechamente relacionada con la tercera que consiste en dilucidar hasta qué punto las decisiones sobre lo que *debería ser la educación*, no dejan de ser una falacia naturalista que, como argumentaba George E. Moore, en sus *Principia Ethica*, se trata del error de pasar del *es* al *debe*, de lo que *existe* de hecho en la naturaleza (o hemos determinado que existe) a lo que *debe* existir por considerar que es lo mejor⁶.

6. A MODO DE CONCLUSIÓN Y PROPOSICIÓN

Lawrence Stenhouse (1984; 1987), centró su propuesta de transformación y mejora de la escuela en la noción de que *los docentes eran pésimos para poner en la práctica las ideas de otros*. Con esta afirmación ponía en cuestión las reformas educativas desarrolladas en la década de 1970 (y también todas las posteriores) basadas en propuestas curriculares, metodológicas y materiales de enseñanza más o menos elaborados por o bajo la asesoría de los *expertos*. La mayoría de estas reformas convertían los posibles *es*, las explicaciones aportadas por la investigación (como, por ejemplo, las visiones constructivistas del aprendizaje) en claros *debe* o sencillamente utilizaban, como en el caso de la reforma española de 1990, teorías prescriptivas como la de la elaboración (Reigeluth y otros, 1978).

En estos años, poco ha cambiado la mentalidad de los docentes, sus formadores, los investigadores y los responsables de la administración. *Ninguno de nosotros somos buenos poniendo en práctica las ideas de otros*. De ahí la dificultad de difundir los resultados de la investigación, de que nos sirvan para transformar nuestra práctica. Pero también la necesidad, hoy más que nunca, de seguir investigando y, sobre todo, de buscar formas de involucrar a los diferentes miembros de la comunidad educativa en la búsqueda, ya no de la *verdad*, sino de formas de explicación que nos ayuden a entender cómo se constituyen los fenómenos educativos y formas de acción que nos permitan conseguir los objetivos que consideremos más valiosos.

En este empeño no todos los caminos parecen válidos. Los más adecuados parecen situarse en aquellas posiciones que no desdeñan ni temen la complejidad, que no se dejan tentar por el reduccionismo ontológico, que son capaces de dilucidar si la metodología será capaz de dar cuenta del problema de investigación, si como propugnan Gibbons y otros (1997) adoptan el Modo 2 de construcción del conocimiento y reinterpretan las normas, en función de la aparición de nuevos problemas vinculados a situaciones reales y asumen la colaboración entre la comunidad científica y los usuarios como guía de actuación. Una decisión que también afecta a las formas y los medios de hacer públicos el proceso y los resultados de la investigación.

⁶ El campo de la educación, pero también muchos otros –prácticamente todos los de ámbito social–, se constituye de manera especial en este tipo de falacia.

Todo un reto para todos y cada uno de los que trabajamos o estamos relacionados con la educación. Pero quizás, también la única forma de atajar el “desconsuelo” que evidenciaba Mercedes Muñoz-Repiso (2005: s/p) al ver:

“cómo se malgastan energías en ambos lados por la falta de diálogo, porque es evidente que muchos de los problemas que se plantean los profesores ya están resueltos a nivel teórico y que la investigación resultaría mucho más relevante si partiera de un acercamiento a quienes están en los centros escolares. Los docentes miran a los investigadores con recelo, como a teóricos que desconocen por completo la realidad de las aulas; los investigadores culpan del inmovilismo de la educación a los profesores, que no evolucionan en su práctica incorporando a ella los avances de la investigación, tal como hacen los profesionales de casi todos los demás ámbitos; y los políticos, con frecuencia, emprenden sus reformas sin tener apenas en cuenta el saber de unos y otros, dando más cabida a posiciones ideológicas y a imágenes mediáticas de la educación que a un conocimiento hecho de rigor científico y reflexión serena sobre la práctica”

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aptheker y otros (1972). *Marxismo y alienación*. Barcelona: Península.
- Bernstein, B. (1990). *Class, codes and control, vol. 4: the structuring of pedagogic discourse*. London: Routledge.
- Cohen, D. K. (1988). Educational Technology and School Organization. En Nickerson, R. S. y Zodhiates, P. P. (Eds.), *Technology in Education: Looking Toward 2020* (pp. 231-264). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Pu.
- González, M.I.; López, J.A.; Luján, J.L. (1996). *Ciencia, Tecnología y Sociedad*. Madrid: Tecnos.
- Gibbons, M.; Limoges, C.; Nowotny, H.; Schwartzman, S.; Scott, P.(1997). *La Nueva producción del conocimiento: la dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Hargreaves, A. (2000). Nueva profesionalidad para una profesión paradójica. Cuadernos de Pedagogía, 290, 58-60.
- Holstein, J.A.; Gubrium, J.F. (Eds.) (2008). *Handbook of constructionist research*. New York: Guilford Press.
- Husén, T. (1988). *Nuevo análisis de la sociedad de aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Ibáñez, T. (1982). Aspectos del problema de la explicación en Psicología Social. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 37(1), 161-171.
- Ibáñez, T. (2001). *Municiones para disidentes. Realidad-verdad-política*. Barcelona: Gedisa.
- Muñoz-Repiso, M. (2004a). ¿Sirve para algo la investigación educativa? Organización y Gestión Educativa: *Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 12 (1), 8-14.
- Muñoz-Repiso, M. (2004b). Investigación, política y práctica educativas. En Juan Carlos Torre (Coord.), *Hacia una enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje: libro homenaje a Pedro Morales Vallejo* (pp. 405-430). Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.

- Muñoz-Repiso, M. (2005). Mejorar las relaciones entre investigación y práctica educativas. Avances en supervisión educativa: *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 1. http://adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=44&Itemid=31
- OECD (2003). *Student Engagement at School*. París: OECD.
- Postman, N. (1999). *El fin de la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Reigeluth, C.M. (Ed.) (1983). *Instructional-Design Theory and Models. An Overview of their Current Status*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Reigeluth, C.M.; Merrill, M.D.; Wilson, B.G; Spiller, R.T. (1978). The elaboration theory of instruction: a model for sequencing and synthesizing instruction. *Instructional Science*, 9, 195-219.
- Riviere, A. (1987). *Investigaciones educativas C.I.D.E.-I.C.E.s 1982-1986*. Madrid: MEC-CIDE.
- Sancho, J.M. (2009). Los sentidos cambiantes de la relación entre las políticas, la investigación y la práctica educativa en relación a las tecnologías de la información y la comunicación. En Adriana Gewerc (Coord.), *Políticas, prácticas e investigación en tecnología educativa* (19-41). Barcelona: Octaedro.
- Sanmartín, J.; Cutcliffe, S.H.; Goldman, S.L.; Medina, M. (Eds.) *Estudios sobre Sociedad y Tecnología*. Barcelona: Anthropos.
- Sawyer, K.R. (2008). *Optimising Learning Implications of Learning Sciences Research*. París: OECD.
- Searle, J. R. (1992). *The Rediscovery of the Mind*. Boston: The MIT Press.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.



INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA

Pedro Morales

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2010) - Volumen 8, Número 2

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num2/art3.pdf>



Las relaciones entre investigación y práctica docente han sido siempre complejas y poco amigables, al menos en nuestro medio. Muchos docentes no parecen muy inclinados a incorporar los avances de la investigación en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje; miran a los investigadores con recelo, como a teóricos (aunque sus investigaciones sean empíricas) que desconocen la realidad de las aulas. Estas reflexiones las tomo de Muñoz-Repiso (2004:406), y yo añadiría que no es tan infrecuente escuchar o leer comentarios irónicos o no precisamente benévolos sobre los 'supuestos avances' en la investigación sobre didáctica y sobre pedagogía más en general. Muñoz-Repiso se pregunta por qué esta disociación entre investigación y práctica profesional ocurre precisamente en la enseñanza (la docencia es una *actividad profesional*) mientras que en otras profesiones (un ejemplo claro es Medicina) los profesionales están muy pendientes de lo último que se investiga. Esta disociación que tantos han advertido me lleva a tratar de lo que se puede denominar todo un *movimiento* que va en dirección contraria, cada vez más pujante en otras latitudes, que tiende a integrar investigación y práctica docente convirtiendo en investigadores a los mismos docentes.

1. ÉNFASIS ACTUAL EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Basta ojear las múltiples revistas de Educación Superior para caer en la cuenta de la abundancia de investigaciones publicadas sobre la enseñanza y el aprendizaje. Este tipo de revistas y de artículos de investigación ha crecido notablemente en los últimos 20 años, sobre todo en el ámbito anglosajón en el que casi no hay área del conocimiento que se imparte en las universidades que no tenga una o más revistas dedicadas a la docencia y al aprendizaje en la propia disciplina; ya en 1993 Weimer mencionaba unas 50 revistas de este tipo. También se publican muchas investigaciones en torno a la enseñanza y al aprendizaje en revistas de Educación Superior más generalistas¹. Como dato indicativo Conrad, Johnson y Gupta (2007) señalan que entre 2005 y 2007 en la revista *Innovative Higher Education* se han publicado algo más de 100 artículos referidos a la docencia, al aprendizaje y a la evaluación en Educación Superior. Repasando los índices de estas revistas, se observa que un gran número de artículos publicados entran en la categoría de investigación en sentido propio (con datos recogidos y analizados). Es evidente el interés creciente de muchos profesores de Educación Superior no ya por estar al día y por investigar en el ámbito de su propia disciplina, sino también por conocer e investigar sobre cómo este conocimiento lo transmiten los profesores y lo adquieren los alumnos.

La pregunta que me hago ahora mismo es ésta, expresada en una doble pregunta ya implícita en el título de este artículo: ¿Es la innovación en los procedimientos didácticos la que lleva a evaluarlos y consiguientemente a investigar y publicar los resultados? ¿O más bien es la necesidad de investigar y publicar la que está estimulando la experimentación y la innovación en didáctica universitaria?

A las dos preguntas anteriores se podría responder afirmativamente porque no son contradictorias, y merece la pena hacerse las dos preguntas. Si hay innovaciones de cualquier tipo conviene evaluarlas examinando los resultados. Las no siempre bien aceptadas innovaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje provienen en cierta medida de los nuevos énfasis (*enseñanza centrada en el aprendizaje*) que nos llevan en primer lugar a una reflexión crítica sobre lo que ya hacemos; para algunos profesores es al

¹ Por ejemplo Assessment & Evaluation in Higher Education, Higher Education, Innovative Higher Education, Research in Higher Education, *Teaching in Higher Education*, Studies in Higher Education, The Journal of Excellence in College Teaching, International Journal of Teaching and Learning in Higher Education (esta última Online en <http://www.isetl.org/ijtlhe/>), etc.

menos un estímulo para buscar nuevas formas de llevar la clase y de organizar el trabajo de los alumnos. No siempre es así; no faltan profesores (y autoridades académicas) para quienes *lo que ya funciona bien hay que dejarlo como está*. Esta postura no deja de tener su lógica, sobre todo si se piensa que ya se ha tocado techo en el tema de la excelencia y no se tiene en cuenta lo que Muñoz-Repiso (2000) nos recuerda tratando de los cambios producidos en las últimas décadas: "todas las ciencias, las experimentales sobre todo, pero también las sociales entre las que se encuentran las ciencias de la educación, han avanzado notablemente y ningún profesional debería ignorarlo". Este *ponerse al día* y estas innovaciones nos llevan (deberían llevarnos) casi automáticamente a la necesidad de evaluar su eficacia en el aprendizaje de los alumnos, y ya estamos en planteamientos de investigación.

Ahora quiero poner el énfasis en la segunda pregunta porque repasando lo mucho investigado y publicado sobre enseñanza y aprendizaje en Educación Superior (también se podrían incluir otros niveles educativos) me parece claro que, efectivamente, dada la necesidad (o las ventajas) de investigar y publicar, se ha abierto para muchos profesores una nueva línea de investigación en la que pocos habían pensado. Esta investigación ha estimulado notablemente la innovación pedagógica; *investigación e innovación educativa* están de hecho claramente unidas.

No se trata necesariamente de grandes innovaciones, muchas son *innovaciones menores* pero muy rentables para el aprendizaje de los alumnos; lo veremos más adelante al presentar algunos ejemplos. Tampoco es ajeno a este resurgir de la investigación sobre didáctica en la Universidad lo mucho publicado y discutido sobre la relación entre productividad en investigación y calidad de la docencia que trataré más adelante.

La mayoría de las investigaciones a las que me refiero ahora tienen estas tres características; 1) están hechas por profesores universitarios, 2) con datos de sus propios alumnos y 3) están publicadas en buenas revistas. Podría añadir además que la mayoría son relativamente sencillas. Lo mismo podría decirse de otras investigaciones hechas por profesores en otros niveles educativos.

Aunque en estas investigaciones hay una gran variedad de enfoques, su finalidad suele ser evaluar algún aspecto (métodos, estrategias didácticas, modos de evaluación, etc.) de su propia enseñanza en función de los resultados o el cambio producido en los alumnos. Estos resultados no son siempre o solamente de rendimiento académico; quiero subrayar que también se refieren a la *motivación*, al *clima* de la clase, a la *satisfacción* de los alumnos, a los posibles cambios en la *autorregulación* en el estudio, en la *autoeficacia*, en los *enfoques en el estudio* y en otras variables relevantes y relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje.

2. EL INFORME DE BOYER 'SCHOLARSHIP RECONSIDERED: PRIORITIES OF THE PROFESSORIATE'

Esta actividad investigadora en la Universidad sobre *cómo enseñamos nosotros y cómo aprenden nuestros alumnos* (investigación en el aula, investigación incorporada a la docencia) se enmarca en (y en parte se deriva de) lo que se denomina en inglés *The Scholarship of Teaching*, una renovada concepción de lo que significa ser un *académico* en la Universidad y que tiene su origen en el informe que Boyer publicó en 1990 en la *Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching*.

Aquí me parece oportuno decir dos palabras sobre una persona que ha influido tanto en este romper las fronteras entre investigación y docencia. Ernest L. Boyer (fallecido en 1995), entre otros cargos de importancia en Educación en EE. UU. (como *Chancellor of the State University of New York* y *United*

States Commissioner of Education) ha sido presidente de la *Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching*. La categoría y autoridad de Boyer queda bien reflejada en los más de 140 Doctorados Honoris Causa que ha recibido. El *Ninety-First Annual Report of The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching*, (June 30, 1996) en su *elogio post mortem* menciona 165 grados honorarios, incluyendo el póstumo otorgado por la Universidad de Beijing; también afirma que Boyer es quien más grados honorarios ha recibido en la historia de EE.UU. Es claro que, en el ámbito de la Educación Superior, Ernest L. Boyer es una persona importante cuyo influjo trasciende a su propio país.

En 1990 Boyer publicó en la *Carnegie Foundation* un informe con este título *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate* (1990)²; este informe está en la raíz de una visión renovada, y que se va abriendo paso, de lo que es *ser académico*. No se limita a perfilar el significado de un concepto para que su definición figure de manera más matizada en un diccionario; además pretende que esta redefinición *tenga consecuencias*, y las va teniendo. Las dos ideas del título del informe ya dicen mucho: '*repensando lo que significa ser un académico*' y '*cuáles son las prioridades del profesorado*'.

El informe de Boyer se basa en una encuesta hecha a más de 5000 profesores universitarios pero la misma idea de hacer esta encuesta ya supone un clima previo de falta de satisfacción en muchos profesores por la concepción demasiado estrecha de lo que tradicionalmente se ha considerado qué es ser un académico. En esta encuesta el 70% de estos profesores afirman que están más interesados en la docencia que en la investigación, creen que hay un énfasis excesivo en la investigación y publicaciones como vía de promoción; y también la mayoría de los profesores son de la opinión que para la promoción el primer criterio debería ser la docencia más que el número de publicaciones. La intención del informe de Boyer fue corregir el énfasis excesivo (a juicio de dos tercios del profesorado universitario) puesto en la investigación y en las publicaciones como la ruta obligada y casi única para la promoción en la Universidad y a la vez revalorizar la tarea docente a la que tantos profesores dedican casi todo su tiempo y esfuerzo. La rápida difusión y amplia aceptación que tuvo este informe (que sigue teniendo actualidad al cabo de 20 años) muestra el interés creciente desde esos años por la calidad de la enseñanza y del aprendizaje en la Universidad.

El informe de Boyer es un tanto provocador (como otras publicaciones de la *Carnegie Foundation*)³. Naturalmente no cuestiona la importante función investigadora del profesor universitario tal como se ha entendido siempre, pero amplía el campo o las dimensiones de lo que se puede denominar con toda propiedad *scholarship* o *profesionalidad* del profesor universitario. Boyer afirma que está cansado del debate (muy vivo en esos años) *investigación versus docencia* y que hay que '*repensar*' (*Scholarship Reconsidered*) de manera más creativa lo que significa ser un *académico* de manera que la docencia ocupe un puesto importante y reconocido.

Merece la pena citar literalmente dos párrafos de Boyer en *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate* sobre la necesidad de *reconocer y gratificar* la tarea docente de los profesores⁴:

² Pueden verse reseñas *online* en Campbell (1991) y Vega (1999) aunque ciertamente merece la pena leer el informe completo de Boyer.

³ Como el influyente artículo de Barr y Tagg (1995) sobre *el nuevo paradigma de la enseñanza centrada en el aprendizaje*, también publicado en *Change* (citado 1143 veces, 06, Oct., 09, <http://scholar.google.es>)

⁴ Citas tomadas de *Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, Ninety-First Annual Report* (1996). Boyer no habla solamente de la Universidad; subraya también la importancia de la educación en las primerísimas etapas "*If little children do not have a good beginning, it's almost impossible to compensate later on*"

"At the very heart of the current debate [about higher education]—the single concern around which all others pivot—is the issue of faculty time. What's really being called into question is the reward system and the key issue is this: what activities of the professoriate are most highly prized? After all, it's futile to talk about improving the quality of teaching if, in the end, faculties are not given recognition for the time they spend with students. In the current climate, students all too often are the losers".

"Today, undergraduates are aggressively recruited. In the glossy brochures, they're assured that teaching is important, that a spirit of community pervades the campus, and that general education is the core of the undergraduate experience. But the reality is that, on far too many campuses, teaching is not well rewarded, and faculty who spend too much time counselling and advising students may diminish their prospects for tenure and promotion".

Las reflexiones de Boyer no se pueden pasar por alto. Es inútil hablar de *mejorar la calidad de la enseñanza* si no se reconocen los esfuerzos de tantos profesores por mejorar esa calidad; si lo que *cuenta* es la investigación y no el esfuerzo (y el *tiempo*, como subraya Boyer) que supone conseguir que los alumnos aprendan, no es fácil motivar a los profesores para mejorar sus prácticas docentes y pensar en posibles y con frecuencia necesarias innovaciones. En las actividades de promoción de la Universidad, en los discursos institucionales, en los documentos puestos en páginas Web, etc., se habla continuamente de la *excelencia* de la formación que se imparte en la propia Universidad, pero, como dice Boyer en la segunda cita puesta antes, el profesor que se dedique de verdad a la *excelencia* se arriesga a no hacer méritos suficientes para su propia promoción.

A veces se escucha en comentarios informales que lo que realmente importa para progresar y ser considerado en la Universidad es dedicarse a la investigación, publicar todo lo que sea posible y que, consecuentemente, el preocuparse 'mucho' por el aprendizaje de los alumnos es una pérdida de tiempo. Da la impresión de que en algunos ámbitos universitarios no falta quien piense que la docencia y los alumnos son un mal necesario y se actúa en consecuencia. En algunos centros académicos, por lo que se oye de unos y otros, se toman decisiones relativas al curriculum, horarios, etc., en función de los deseos, conveniencias y presiones de algunos profesores (sobre todo de algunos, por su antigüedad o cargos que ocupan, etc.) que prefieren dedicarse sobre todo a *otras cosas* (como proyectos de investigación) porque son las que cuentan para su promoción, les dan prestigio e incluso les aportan ingresos económicos y otras ventajas adicionales. Los alumnos y su aprendizaje quedan en un segundo plano porque a la hora de la verdad cuentan muy poco en la carrera profesional; *importa lo que se premia*. No se puede afirmar que ésta sea una tónica general pero el informe de Boyer invita a reflexionar en esa dirección.

3. LAS CUATRO DIMENSIONES ACADÉMICAS DEL PROFESORADO

El informe de Boyer *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate* (1990), ha tenido un impacto enorme⁵ y requiere al menos una breve exposición inicial.

En inglés un *scholar* es un *académico*, por lo general un profesor universitario, que investiga, que publica libros, monografías y artículos, que participa activamente en congresos, que da conferencias sobre su especialidad y que es conocido en su campo precisamente por sus publicaciones y por el tipo de actividades académicas que hacen *visible* su *scholarship* y que no son precisamente la calidad de sus clases. Podríamos traducir *scholarship* (también quiere decir *beca*, pero éste no es aquí su significado)

⁵ Citado 3993 veces, (02, Nov., 2009) (<http://scholar.google.es/>)

como *profesionalidad académica* y lo que Boyer *reconsidera* (*Scholarship "Reconsidered"*) y *redefine* es en qué consiste y consecuentemente, y esto es importante, *cómo se manifiesta* esta *profesionalidad académica* del profesor universitario que ha estado tradicionalmente asociada a la investigación y a las publicaciones en su propia disciplina; son las publicaciones lo que da prestigio a un profesor universitario.

No se trata simplemente de prestigio y reconocimiento públicos, la investigación y las publicaciones es también lo que se tiene en cuenta de manera prioritaria para la promoción en la universidad (acreditaciones, *tenure* o contrato definitivo en la universidad; *publish or perish*). Un profesor universitario es considerado como verdaderamente *académico* no si vive dedicado a sus clases y a sus alumnos, sino si investiga y publica en el ámbito de su especialidad. Como observa Campbell (1991) en su recensión de *Scholarship Reconsidered*, muchos profesores universitarios reconocen rápidamente *quién es realmente un académico* con sólo mirar por encima su *curriculum vitae* y fijarse en sus publicaciones. Lo que no aparece en el curriculum es la calidad de su docencia, que permanece invisible, como tampoco aparece la calidad del aprendizaje de sus alumnos. El deducir que investigaciones y publicaciones se traducen en una enseñanza excelente es una deducción un tanto arriesgada como analizaremos en otro momento.

Boyer distingue en su informe cuatro *dimensiones o funciones académicas* (o tipos de *scholarship*; otros traducen *tipos de trabajo académico*, Vega, 1999) del profesor universitario que han llevado a una revisión del concepto mismo de lo que significa ser un académico en la Universidad.

1. *The Scholarship of Discovery* o *profesionalidad investigadora*, que consiste básicamente en lo que siempre se ha considerado como investigación; el profesor de Medicina investiga sobre Medicina, el profesor de Ingeniería investiga sobre Ingeniería, el profesor de Historia es historiador además de ser profesor, etc.; cada uno investiga en su propio ámbito de conocimientos.
2. *The Scholarship of Integration* que no se diferencia mucho del concepto y uso habitual del término investigación, pero aquí el énfasis está puesto *en un contexto más global*, más interdisciplinar; se sitúa la investigación de cada disciplina en un contexto más amplio (como ética y biología, urbanismo y sociología, ingeniería y ecología, etc.).
3. *The Scholarship of Application* o uso creativo y responsable del conocimiento para resolver problemas concretos de la sociedad. En las dos acepciones anteriores del término *scholarship* es el propio académico (o la *academia* en términos más genéricos) quien determina lo que se investiga; en *The Scholarship of Application* es la sociedad, los grupos, los gobiernos, las empresas, las organizaciones, etc., quienes definen o proponen la agenda de investigación del profesional académico.
4. *The Scholarship of Teaching* (que ahora tiende a ser denominada *the Scholarship of Teaching and Learning*) es la dimensión académica que realmente me interesa poner de relieve en este momento porque es la que ha estimulado la abundante investigación sobre lo que sucede en las aulas universitarias y donde se advierte más la originalidad y el impacto del informe de Boyer. Las tres acepciones anteriores de *scholarship* no parece que constituyan realmente una novedad (quizás lo sea su sistematización); están en la línea de lo que siempre se ha entendido por *investigación* referida a profesores universitarios.

4. 'THE SCHOLARSHIP OF TEACHING'

El planteamiento de Boyer podemos decir que *ha calado*; hay un reconocimiento creciente de la complejidad del trabajo académico, que no puede reducirse a las investigaciones y publicaciones asociadas a lo que tradicionalmente se ha considerado *académico*, y que por lo tanto hay que redefinir el mismo concepto de manera que incluya *explícitamente* la enseñanza y el aprendizaje con todas sus consecuencias por lo que respecta a reconocimiento y promoción (Hubball y Burt, 2006). Hay que buscar esa *excelencia docente*, proclamada tan insistentemente, promoviendo y facilitando un tipo de investigación que casi no reste ni energías ni tiempo a la docencia y que sí contribuya a su excelencia de manera más directa.

Conviene dejar claro qué es y qué no es esta dimensión académica de la docencia. Quizás está más claro lo que no es; *Scholarship of Teaching* no quiere decir lo que solemos entender por una *enseñanza excelente*, sin más, aunque es igualmente claro que Boyer ha estimulado el interés por la excelencia docente en Educación Superior: *Boyer's call for the study of the "scholarship of teaching" has rekindled interest in outstanding teaching in higher education* (Yair, 2008)⁶

The Scholarship of Teaching se refiere a la docencia pero con unas características específicas también relacionadas (aunque no solamente) con la investigación y las publicaciones. Lo que significa es un tipo de docencia que incluye *la experimentación, la reflexión crítica y la comunicación de los resultados* de manera que sean conocidos y susceptibles de una revisión crítica por parte de otros miembros de la comunidad académica (Hutchings y Shulman, 1999)⁷.

La tarea docente merecedora de un *reconocimiento académico* (en el sentido que aquí se da al *Scholarship of Teaching*) da un paso más allá de lo que se puede considerar una *enseñanza excelente*; supone un proceso sistemático para analizar la propia docencia (procedimientos, ejercicios, evaluación, etc.) y sus efectos en el aprendizaje de los alumnos. Este comunicar y compartir los conocimientos que se van adquiriendo sobre la enseñanza y el aprendizaje es lo que puede diferenciar a un profesor excelente de un profesor que, *además y en cuanto docente*, puede considerarse un *académico (scholar)* (Kreber, 2002). Cottrell y Jones (2003) lo expresan muy bien: este tipo de *scholarship* consiste en un cuidadoso y planificado examen de las experiencias de aprendizaje y de su eficacia para promover el aprendizaje del alumno. De una manera u otra se trata de investigar sobre *el proceso de enseñanza-aprendizaje*; utilizar la clase como un laboratorio para estudiar *y mejorar* el aprendizaje que es de lo que en definitiva se trata de conseguir en una Universidad, *que nuestros alumnos aprendan y que aprendan bien*. Una de las citas que se ven más repetidas de Ramsden (1992:5)⁸ es sencillamente ésta: *el objetivo de la enseñanza es muy simple; hacer posible el aprendizaje de los alumnos*.

Un objetivo explícito de esta concepción de la profesionalidad (o *scholarship*) docente es hacer visible lo que los profesores hacen para que el aprendizaje sea posible, de manera que pueda ser conocido y evaluado y es esta visibilidad la que nos lleva al terreno de la investigación y de las publicaciones (Kinchin, Lygo y Hay, 2008) que consecuentemente estimula la innovación pues si queremos investigar algo relacionado con el aprendizaje, hay que pensar antes qué podemos investigar, buscar ideas y modelos, etc. Ya he comentado que la investigación que tiene como objeto el aprendizaje está de hecho

⁶ Yair (2008) analiza en su estudio 353 key experiences recordadas por alumnos universitarios.

⁷ Hutchings y Shulman son dos importantes continuadores de la obra de Boyer en la Fundación Carnegie para la mejora de la enseñanza.

⁸ En una excelente y difundida obra sobre didáctica universitaria.

muy ligada a la innovación; eso es algo que se percibe enseguida en cuanto uno se asoma a esta línea de investigación y se empiezan a ver ejemplos de investigaciones concretas (luego veremos algunos ejemplos). Para Cross (1996)⁹ y Cross y Steadman (1996) se trata sin más rodeos del *classroom research*¹⁰ que viene a ser una definición operativa del *scholarship of teaching*. El que esta investigación en el aula sea la definición operativa del *scholarship of teaching* hay que entenderlo en un sentido amplio ya que esta visibilidad no se manifiesta necesariamente en publicaciones formales, aunque aquí está puesto el énfasis y es de lo que estoy tratando; las publicaciones son sin duda la forma más obvia de manifestar esta experimentación y esta reflexión crítica (Henderson y Buchanan, 2007).

Incidentalmente esta *centralidad 'visible' del aprendizaje* (y pongo el énfasis en *visible*) se va a manifestar también en los nuevos *rankings* de las Universidades que a partir de 2010 va a establecer la OECD (*Organisation for Economic Co-operation and Development*). Estos *rankings* se van a establecer *no* teniendo en cuenta, como es habitual, el *input* (títulos y publicaciones del profesorado, bibliotecas, recursos, instalaciones deportivas, etc. de las Universidades) sino el *output: cuánto y cómo aprenden los alumnos*, medido de manera análoga a lo que ya se hace en otros niveles educativos, como en el informe PISA, con exámenes a muestras aleatorias de alumnos universitarios (The Economist, Nov. 17th, 2007; The Financial Express, Nov., 23rd 2007). Comentando estos futuros y ya próximos *rankings*, se puede leer en los lugares citados: *A Nobel laureate's view on where to study may be worth hearing, but dons may be so busy writing and researching that they spend little or no time teaching — a big weakness at America's famous universities*. Esta cita ya apunta a algo que trataré después, la relación entre investigación y calidad de la docencia, y también alude al *uso del tiempo*, que para Boyer (y para tantos profesores) es un tema central.

Aunque el término *Scholarship of Teaching* es un tanto elusivo (no todos lo entienden de la misma manera, Nicholls, 2004), en la interpretación y práctica más común en el ámbito académico se entiende como la integración entre investigación y docencia con un énfasis puesto o en la investigación (*algún tipo de investigación*) sobre la docencia y el aprendizaje de la propia disciplina o en la investigación sobre la docencia y el aprendizaje en un sentido más en general (Kinchin, Lygo y Hay, 2008, revisan 13 artículos sobre el significado de *Scholarship of Teaching* tal como se entiende en la práctica).

5. CARACTERÍSTICAS DE LA INVESTIGACIÓN EN EL AULA EN EL CONTEXTO DE 'THE SCHOLARSHIP OF TEACHING'

Resumo estas características y las sistematizo en las dos que van al fondo de la cuestión.

5.1. Investigación centrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje

No se trata de algo distinto de la docencia, ni requiere (o no mucho) *tiempo extra*; está integrado en el mismo tiempo y proceso (*it is embedded in the regular ongoing work of the class*, Cross 1996).

Es importante ver que este tipo de investigación está integrado en el mismo proceso docente porque una razón que muchos profesores aducen para justificar lo poco o nada que investigan es la falta de tiempo, y ésta es una buena razón, no es una excusa. En la primera cita que he puesto del informe de Boyer ya se

⁹ Patricia Cross no es una *autora más*; profesora emérita de la Universidad de Berkeley (antes estuvo en Cornell y Princeton y también tuvo un papel importante en *The Harvard Assessment Seminars*) es una figura destacada e influyente en el ámbito de la didáctica en la Universidad.

¹⁰ El título de la obra de Cross y Steadman es *Classroom Research: Implementing the Scholarship of Teaching*.

dice que el problema central es el *tiempo* que muchos profesores dedican a las clases y a los alumnos, un tiempo que con frecuencia desborda los horarios oficiales y que se queda sin un reconocimiento explícito. Pues bien, el tiempo dedicado a la docencia y a la investigación va ser básicamente el mismo, van a ser actividades simultáneas. Claro está que literalmente no es así, hará falta un cierto tiempo extra, al menos para pensar y planificar lo que se va a hacer (Smith, 2008), pero no va ser mucho y sobre todo no va a suponer un tiempo ajeno a la misma actividad docente. El profesor no va a estar pensando en dos actividades distintas (enseñar en un tiempo e investigar en otro tiempo), va a estar centrado en *lo mismo* con un ahorro importante no sólo de tiempo, sino también de energías.

Esta investigación por lo tanto se centra y tiene como finalidad examinar y mejorar el aprendizaje de los alumnos; lo que se examina, analiza y comunica es *la eficacia de las prácticas docentes* (Trigwell y Shale, 2004). Supone una reflexión sobre la eficacia de lo que hacemos en cuanto docentes basada en datos obtenidos de los mismos alumnos. Como ya he indicado, de hecho el término que tiende a utilizarse ahora no es *Scholarship of Teaching*, sino *Scholarship of Teaching and Learning* (Boshier y Yan, 2008).

El énfasis (o el tema u objeto de la investigación) no está en el contenido enseñado sino en el proceso para aprenderlo: *pedagogical procedures must be carefully planned, continuously examined, and relate directly to the subject taught* (Boyer, 1990:23–24). Este énfasis responde a la necesidad del profesorado de centrarse más en el aprendizaje de sus alumnos y en cómo mejorarlo. Si en otras concepciones de lo que es investigar (la práctica más habitual) cada uno investiga en su propio campo, aquí la investigación se refiere a lo que es *común a todos los profesores* (enseñar, aprender) cualquiera que sea la asignatura que impartan; esta observación es importante porque los ejemplos que podamos encontrar en unas disciplinas se pueden replicar (o servir de inspiración) en otras.

Este tipo de investigación se basa en las preguntas que el mismo profesor (o un departamento) se hace sobre su estilo y modalidades de enseñanza y sobre lo que aprenden (*qué aprenden, cómo estudian*) sus alumnos. Más adelante veremos sucintamente algunos ejemplos. La finalidad es tomar decisiones para mejorar el proceso (*innovación e investigación*) o para poder confirmar o justificar lo que de hecho ya se hace con éxito aunque no todos se lo crean (y en mi experiencia esto no es tan raro) por falta de una *confirmación empírica*. Este confirmar con datos la eficacia de *lo que ya se hace* no hay que pasarlo por alto al pensar en algún tipo de investigación; en este caso el tiempo *extra* para investigar queda aún más reducido porque no se planifica e introduce algún tipo de innovación.

No se trata de investigar sobre variables que el profesor no puede alterar sino más bien sobre *lo que puede modificar* (como enfoques en el aprendizaje, autoeficacia, asistencia a clase, motivación, mejor aprendizaje, autorregulación en el estudio, que lean lo que supone que deben leer, etc.). El objetivo no es llegar a unas conclusiones y recomendaciones para que otros (quizás) las pongan en práctica como sucede en otros tipos de investigación (se consigue financiación para un proyecto que no tiene nada que ver con lo que sucede en el aula y se termina con un informe) sino dar respuesta a las preguntas que cualquier profesor o cualquier departamento universitario puede hacerse sobre cómo aprenden o *pueden aprender mejor* sus alumnos.

Realmente Boyer ha acuñado un término (*The Scholarship of Teaching*) que ha dado reconocimiento y prestigio a una actividad que no es nueva. En definitiva se trata de algo que ciertamente ya hacen muchos profesores de manera más informal (Smith, 2008), pero que *con otra visión y con otra planificación* puede reconvertir el trabajo diario en una tarea más *formalmente académica*, más reconocida y más rentable para el profesor y por supuesto para sus alumnos.

5.2. Resultados visibles y compartidos

Esta reflexión tiene que compartirse y hacerse pública, tiene que poder ser sometida a crítica o revisión o servir de ejemplo y estímulo a otros, hay que difundir qué innovaciones producen mejores resultados, etc. Esta publicidad es *necesaria* para que esta *profesionalidad* o *scholarship of teaching* se manifieste de manera clara y tenga a todos los efectos un *reconocimiento institucional*; hay que aportar una información *comunicable y creíble*.

Los artículos publicados en revistas son un cauce habitual y recomendado (*one obvious way of sharing this scholarship is in the form of a journal article*, Henderson y Buchanan, 2007), y se suele dar mucha importancia a que estas revistas o boletines sean *peer reviewed*, que se sometan a la revisión y crítica de otros colegas¹¹. Aun así hay que tener muy presente que la publicación de libros o de artículos en revistas (o en capítulos de libros) no es el único cauce para hacer *visible* y *evaluable* esta profesionalidad docente y en esto insisten varios autores (Trigwell y Shale, 2004). Hay otras modalidades que se pueden tener en cuenta a efectos de reconocimiento institucional; algunas universidades de EE.UU. especifican qué modalidades de *trabajo académico en relación con la docencia* se tendrán en cuenta en la evaluación del profesorado (Huber, 2002). Estas modalidades pueden ser la publicación de monografías, materiales, ejercicios de clase y recursos de un curso, tareas diseñadas para aprender conceptos difíciles, manuales para utilizar determinados recursos, presentaciones en congresos o en reuniones profesionales, documentación en páginas Web y boletines electrónicos, *portafolios docentes* y documentación similar (Huber, 2002; Braxton y Del Favero, 2002; Cottrell y Jones, 2003). Todas estas manifestaciones deben estar bien documentadas y hacerse públicas. Otras manifestaciones de *Scholarship of Teaching* que no coinciden exactamente con la investigación en el aula, y que se ven mencionadas en la literatura, son los premios y distinciones (*awards*) concedidos a profesores distinguidos, algo común en otras culturas académicas.

Como ejemplo de las diversas maneras de manifestar esta profesionalidad docente se puede citar un reciente estudio hecho en la Universidad de Sídney (Brew y Ginns, 2008) sobre la relación entre *scholarship of teaching* y resultados en los alumnos en una serie de variables. La *unidad de análisis* en este estudio no son los profesores sino las 16 facultades de la Universidad. Los indicadores utilizados de *scholarship of teaching* en esta investigación son, entre otros, haber escrito un libro sobre didáctica universitaria (10 puntos), un artículo en una revista *peer reviewed* o un capítulo de un libro (2 puntos) y otros documentos no publicados, conferencias, *posters*, etc. (1 punto) (la conclusión de este estudio es que *sí* hay relación entre estos indicadores y la percepción que tienen los alumnos sobre la calidad de la enseñanza, los resultados de la evaluación y las competencias adquiridas).

6. BAJO COSTE ECONÓMICO DE ESTAS INVESTIGACIONES

Puede sonar a poco académico hablar de costes, pero es un aspecto lo suficientemente importante como no dejar de comentarlo. La investigación sobre los diversos aspectos de la didáctica de una asignatura y sobre su aprendizaje es un tipo de investigación para el que, por lo general, no se necesitan fondos o equipos especiales. Este bajo coste (que puede ser prácticamente nulo) lo subrayan varios autores (Cross, 1996; Henderson y Buchanan, 2007). Son investigaciones que suelen ser *menores* por lo que respecta a su

¹¹ En esto, como en todo, caben de niveles de formalidad y rigor.

amplitud y que no responden siempre al esquema clásico del *proyecto* que tiene que ser aprobado por quien vaya a financiarlo.

También puede tratarse de un proyecto institucional, y en este caso también los costes son relativamente bajos. Un ejemplo ilustrativo lo tenemos en Gray, Chang y Randloff (2007) que presentan el proceso y los resultados de 34 proyectos de investigación (sobre evaluación, aprendizaje basado en problemas, uso de tecnología educativa, etc.) de hasta ocho meses de duración que, con una financiación relativamente modesta como señalan los autores, implicaron durante 6 años a 130 profesores de una universidad australiana (facultades de *ciencias e ingeniería*). Los autores observan además que con estos proyectos se facilita la productividad académica de profesores con poca o ninguna experiencia en este tipo de investigación, mejora su preparación docente profesional y benefician a la Universidad de muchas maneras.

7. CÓMO LLEVAR A CABO LA INVESTIGACIÓN EN EL AULA

Estas investigaciones suponen un proceso sistemático, no necesariamente complicado, para analizar la propia práctica docente y sus consecuencias en el aprendizaje de los alumnos. Comienzan con la identificación de un problema específico o de un *dilema docente* (*¿hago esto o lo otro?*), o con la propuesta de alguna innovación que se convierten en la pregunta o preguntas que van a guiar la investigación. Se trata de cambiar el *status* del problema cualquiera que éste sea; de plantearlo como algo que hay que remediar (o lamentar) *al final*, hay que pasar a una investigación *sobre la marcha* para solucionarlo (Bass, 1999; Hutchings y Shulman, 1999).

Los alumnos son la muestra investigada, de fácil acceso y en las condiciones reales que se dan en el aula. No hacen falta grandes muestras; aunque también se pueden acumular datos o se puede coordinar una investigación con la de otros profesores y disponer de números mayores; en principio el tamaño de la muestra es el tamaño de la clase, o de los grupos de trabajo, etc.; hay todo tipo de posibilidades y como referencia disponemos de más ejemplos publicados que de tiempo para consultarlos.

Por lo que respecta a la metodología de esta *investigación en el aula*, con mucha frecuencia (posiblemente es lo más habitual) se trata de estudios cuantitativos, de carácter cuasi-experimental, verificando un cambio en nuestros alumnos (medidos en la misma *variable antes y después*), comparando nuestros resultados con un grupo de control o de contraste adecuado o examinando *qué tiene que ver con qué*, por ejemplo qué tipo de información disponible de los alumnos se relaciona con un mejor rendimiento o con una mayor eficacia de un terminado procedimiento, etc. Una recomendación útil es *guardar la información que ya tenemos* (como resultados de exámenes y cualquier otra información que tengamos de los alumnos) porque nos puede servir en otro momento y con otra finalidad.

Solemos asociar estas investigaciones al uso de muestras aleatorias y a los diseños ya establecidos en textos de investigación. En la práctica puede ser más sencillo; podemos comparar nuestros alumnos con otros grupos equivalentes o con resultados obtenidos en cursos anteriores y caben otras alternativas (no siempre es fácil disponer de un grupo que nos sirva de contraste o de referencia). No es muy complicado establecer la *comparabilidad* de dos grupos buscando la información adecuada. Por lo que vemos tanto en investigaciones publicadas como en las orientaciones de expertos en este tipo de investigaciones (en

el aula, con nuestros alumnos, Smith, 2008¹²) la planificación de estas investigaciones no ofrece gran dificultad aunque sí es necesaria una cierta planificación o previsión (o ver modelos de investigaciones ya publicadas). Como referencia indicativa Kember (2003)¹³ en una revisión de los 65 artículos publicados en tres números de cuatro buenas revistas, sólo encuentra un único artículo con un diseño propiamente dicho (como los que figuran en los textos de investigación); en otros tres números de revistas de psicología educacional (la disciplina probablemente más asociada a los diseños experimentales) únicamente el 20.3% de los estudios publicados tenía algún tipo de diseño, por lo general para evaluar algún tipo de innovación o experiencia que en pocos casos llegaba a durar un semestre.

Kember (2003) apunta una serie de útiles sugerencias metodológicas para llevar a cabo estas investigaciones con nuestros alumnos. Para llegar a conclusiones *convincientes* en estos estudios, cabe siempre (y se recomienda) *triangular* la información; es decir obtener información de otras fuentes, incluso de los mismos sujetos pero de otra manera (otros datos de rendimiento, incluso entrevistas semi-estructuradas, otras formas de evaluación en consonancia con otros tipos de resultados esperados, las opiniones de los alumnos sobre lo que creen que han aprendido, etc.). Es frecuente utilizar (o adaptar) instrumentos (cuestionarios) para medir variables en las que se espera algún cambio en función de alguna innovación y que no son directamente de rendimiento académico (como *enfoques en el estudio* y otras). También hay buenos estudios que son meramente descriptivos, sin ningún diseño especial, como veremos después al exponer algunos ejemplos.

También son frecuentes los estudios cualitativos, grupos *focus* basados en entrevistas, estudio de casos, etc., o combinando diversas metodologías. En cualquier caso estos estudios deben tener un carácter académico, con un problema o con un objetivo claramente formulado y una planificación adecuada por muy simple que sea.

Es muy frecuente hacer este tipo de investigación en colaboración con otros profesores interesados o con los que pueden ser más expertos en determinadas metodologías de investigación (de hecho las investigaciones hechas por más de un autor son muy abundantes). El entrar por este tipo de investigación es también una buena experiencia de aprendizaje para los mismos profesores que las llevan a cabo; sobre este punto (*investigación y formación del profesorado*) insisto más adelante.

Una orientación metodológica de investigación para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje es la denominada *action research* (*investigación-acción*). Se trata de un enfoque en el que a partir de una reflexión crítica sobre la situación actual se suceden de manera cíclica fases de puesta en práctica de algún tipo de innovación y de reflexión sobre los resultados, hasta que se llega a alguna solución práctica al problema planteado. Los análisis suelen ser tanto cualitativos como cuantitativos. Un ejemplo de este enfoque de investigación es el ya citado de una universidad australiana (Gray, Chang y Randloff, 2007).

8. ALGUNOS EJEMPLOS DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA

Éste es el momento de presentar algunos ejemplos de investigaciones específicas que pueden ayudar a concretar mejor qué significa realmente investigar en el aula. Ejemplos de problemas pueden ser, por ejemplo, qué hacer con clases numerosas, qué tipo de sistema de evaluación podemos utilizar para

¹² Randolph A. Smith es editor de *Teaching of Psychology*, revista en la que se publican muchas de estas investigaciones hechas con los alumnos

¹³ El título es ya elocuente: *'the question of whether experimental designs are appropriate for evaluating teaching innovations in higher education'*.

estimular un estudio inteligente, cómo estimular a los alumnos para que lleguen a tiempo a clase (o simplemente para que asistan a clase), si merece la pena introducir una innovación específica en el modo de llevar la clase o en las tareas que encargamos a los alumnos, etc. Otras veces no partimos de lo que podríamos llamar *problemas*, el punto de partida pueden ser experiencias ajenas que pensamos que es útil replicar, o intuiciones personales. No es raro descubrir que la pregunta o problema que otros se han planteado coinciden con nuestros problemas y preguntas que quizás no nos habíamos planteado como algo susceptible de ser investigado de manera más sistemática.

A modo de ejemplo y sugerencia menciono algunas de estas *preguntas o problemas* convertidas en *investigaciones-respuesta*, todas hechas por profesores con sus alumnos y publicadas en revistas fácilmente asequibles.

Un problema común es que los alumnos llegan a clase sin haber leído o estudiado lo que se supone que deben haber preparado, no llevan al día la materia y esto complica la comprensión de nuevos temas, dejan el estudio en serio para el final, etc.; todo esto implica tener que repetir en clase lo que no habría que repetir, pérdida de tiempo, etc. ¿Qué sucederá si comenzamos la clase con una pregunta que deben responder por escrito brevemente? Las preguntas pueden versar sobre las lecturas prescritas o recomendadas o sobre lo visto los días anteriores. No se trata necesariamente de una hacer pregunta diaria, en cada clase, puede ser ocasional, pero son varias las investigaciones que muestran la viabilidad y la eficacia de esta estrategia para que los alumnos *estén más al día*. Además las clases se hacen funcionalmente necesarias y disminuye el número de los que no asisten. En algunas ocasiones estas preguntas puestas al comienzo de la clase tienen poco valor en la nota (Drabick, Weisberd, Paul y Bubier, 2007; Narloch, Garbin y Turnage, 2006; Haigh, 2007), otras veces, aunque parezca extraño, constituyen el examen prolongado a lo largo del curso (Connor-Greene, 2000; Leeming, 2002); hay todo tipo de modalidades. Cada uno de los estudios citados tiene sus propias características; las conclusiones son muy positivas para el aprendizaje y es un sistema bien aceptado por los alumnos; la opinión de los alumnos es parte integral de muchas de estas investigaciones.

Todos sabemos lo mucho que cuesta mantener la atención durante un tiempo largo. Investigaciones no ya tan recientes (citadas por Biggs, 1999) muestran que la atención baja notablemente a los 20 minutos o menos de clase. Hay mucho tiempo perdido en clase sencillamente porque los alumnos están pensando en otra cosa. No es problema sólo de los alumnos, los profesores también *desconectamos* y dejamos de atender cuando asistimos a conferencias o a largas reuniones. Butler, Kayah-Bah y Smart (2001) evalúan en dos clases distintas una innovación para mantener la atención de los alumnos y para que aprendan en la misma clase. Después de explicar algún concepto, *a mitad de la clase* los alumnos deben responder de manera individual, por escrito y brevemente, a una pregunta (respuesta abierta) relacionada con lo que se acaba de explicar, la discuten después con sus compañeros y... sigue la clase, obviamente con los oportunos comentarios del profesor sobre lo que acaba de preguntar. Sin entrar aquí en detalles, el diseño de esta investigación es sencillo y un tanto ingenioso; las respuestas de los alumnos no se recogen todas las veces para su corrección (muy rápida y con poco valor en la nota). Lo que los autores verifican es el impacto en los resultados de los exámenes de estos breves ejercicios hechos *durante* la clase

A las clases que se tienen a última hora de la tarde los alumnos llegan cansados, frecuentemente después de un día de trabajo; los minutos finales de la clase son por lo general tiempo perdido...Una innovación con una eficacia que llama la atención es la de Isaksson (2008). Si los ejemplos de los párrafos anteriores

son de Psicología¹⁴, éste es de Arqueología. Al final de la clase los alumnos tienen que hacer un breve trabajo (responder a una pregunta; en una sola página, durante unos 10 minutos), con un nivel muy alto de exigencia (las normas son muy claras). En sólo 10 semanas más del 80% de los alumnos obtenían la máxima calificación en este tipo de trabajos; *escribiendo* habían aprendido a organizar bien estos trabajos y dejaron de perderse los minutos finales de la clase.

Incidentalmente observo que en los ejemplos anteriores hemos visto investigada la eficacia de hacer alguna pregunta a los alumnos (que deben responder por escrito, se trata de poner al alumno como sujeto activo y responsable de su propia expresión), al *comenzar* la clase, *en medio* de la clase y al *final* de la clase.

Cuando a los alumnos se les devuelve un trabajo corregido y calificado, lo que les importa es la nota; los comentarios del profesor para mejorar futuros trabajos sirven para muy poco si no hay ya una segunda oportunidad, pero como muy bien lo expresa Taras (2002) *el 'feedback' no es eficaz hasta que el alumno presenta un trabajo en el que las correcciones previas han sido entendidas y tenidas en cuenta. ¿Es viable corregir los trabajos dos veces, una de manera más rápida y provisional pero suficiente para que los alumnos aprendan y corrijan a tiempo sus errores y una segunda vez para calificar?* En situaciones distintas y de distintas maneras es lo que se plantean y resuelven con éxito Covic y Jones (2008) en Psicopatología y Ellery (2008) en Introducción a la Ecología. Sobre esta doble corrección, que de entrada puede asustarnos, Bain (2006:47) recuerda una de las conclusiones de una investigación en la Universidad de Harvard: las características de las clases mejor valoradas por los alumnos¹⁵ incluían *gran exigencia*, pero *repletas de oportunidades para revisar y mejorar* su trabajo antes de ser calificado y, por lo tanto, para aprender de sus errores en el proceso.

Kingsbury y Lynn (2008) se preguntan por la viabilidad de utilizar el *aprendizaje basado en problemas* con grupos muy numerosos (350 alumnos en este caso). Su estudio consiste en la evaluación (juicios de profesores y alumnos) de un complejo y cuidadoso diseño para llevar a cabo esta metodología de aprendizaje en Medicina.

Goldstein, Helenius, Foldes, McGinn y Korenstein (2005) evalúan unas prácticas en Medicina en función de sus efectos en la *autoeficacia* de los alumnos (percepción de la propia seguridad y competencia) evaluada con un cuestionario muy sencillo puesto antes de las prácticas y *tres meses después* de terminadas. Es un buen ejemplo porque nos hace pensar en un tipo de resultados de mucho interés y distintos del rendimiento académico convencional.

Hall, Ramsay y Raven (2004), en un primer curso de contabilidad, se proponen cambiar el *enfoque de aprendizaje* de los alumnos modificando la metodología. Simplificando los términos, se trata de que disminuya un *enfoque superficial* en el estudio (básicamente *memorístico*) y aumente el *enfoque profundo* (con *más reflexión*, estudiando más *en serio*, relacionando unas cosas con otras, etc.). La innovación consiste en combinar la lección magistral con trabajos en grupo (estudio de casos). En estos trabajos grupales tienen que resolver problemas no estructurados que requieren búsqueda de información, hacer a los alumnos más responsables de su propio aprendizaje, no ser receptores pasivos

¹⁴ La sección de Psicología de la APA ha estado desde el comienzo en primera línea en el esfuerzo por mejorar la didáctica y publicar investigaciones sobre la enseñanza y aprendizaje siguiendo la inspiración del *Scholarship of Teaching*, con un apoyo institucional (sobre todo de los departamentos correspondientes) mayor que en otras áreas (Gurung, Ansbarg, Alexander, Lawrence y Johnson, 2008).

¹⁵ Entrevistas en profundidad, de 2 o 3 horas, a 2000 alumnos; Bain cita a Light (1990) autor de *The Harvard Assessment Seminars*.

de la información, *aprender haciendo*, etc. Para verificar la eficacia de la innovación comparan los dos enfoques de aprendizaje (*superficial, profundo*) antes de los trabajos en grupo y 12 semanas después. Como resultado se produce un aumento del enfoque profundo en el estudio y una disminución del enfoque superficial. El instrumento utilizado para medir *cómo estudian* los alumnos es la primera versión del conocido instrumento de Biggs para medir los enfoques superficial y profundo en el aprendizaje (actualizado posteriormente en una versión más breve, Biggs, Kember y Leung, 2001)¹⁶.

Stickels y Dobbs (2007) se proponen disminuir la *ansiedad* de los alumnos en un primer curso de estadística y con este objetivo hacen cambios en la metodología (utilizando programas de ordenador, poniendo el énfasis en la comprensión, etc., más que en fórmulas y cálculos). Como grupo de contraste utilizan otro grupo que ya ha cursado la asignatura en el semestre anterior; la *comparabilidad* de los dos grupos la verifican con una serie de preguntas (*razones para tomar la asignatura, gusto por la estadística*, etc.) puestas a los dos grupos; el grupo experimental responde *antes* del cambio de la metodología, y se concluye que los dos grupos son comparables precisamente en aquello que se desea que cambie. Una vez finalizado el semestre los dos grupos responden a determinadas preguntas que tienen que ver con la *ansiedad sentida, gusto y utilidad percibida*, etc. Los cuestionarios utilizados y los análisis hechos son muy sencillos, pero suficientes para confirmar la eficacia de la innovación metodológica, no en conocimientos (no tendría mucho sentido la comparación dada la distinta metodología utilizada en cada grupo) sino para cambiar las actitudes de los alumnos. Este ejemplo me parece interesante (como otros que ya he puesto) para *visualizar* que además de conocimientos podemos medir y modificar *variables afectivas* que tienen mucho que ver (a veces son *definitivas*) con el aprendizaje.

Muchas de las investigaciones citadas tienen que ver con innovaciones en *evaluación*; todos evaluamos y todos obtenemos datos de nuestros alumnos. Evaluaciones y exámenes se prestan a buenos y útiles estudios experimentales y en este caso ciertamente no suponen mucho tiempo extra; es aprovechar literalmente lo que ya tenemos que hacer por obligación. Por otra parte la evaluación es crucial para el aprendizaje pues el alumno estudia en función de la evaluación esperada; la evaluación es parte integral tanto de la docencia como del aprendizaje, incluso ya se habla de *the scholarship of teaching, learning and assessment* (Stefani, 2004). La posibilidad de llevar a cabo, e incluso de publicar, una investigación con la información que recogemos en nuestras evaluaciones y exámenes, puede ser un estímulo para experimentar innovaciones o examinar de manera más planificada la eficacia tanto de lo que ya hacemos como de las modificaciones que podamos introducir en nuestro modo de evaluar. Es más, la ingrata tarea de corregir exámenes puede convertirse en algo más interesante *porque estamos investigando*.

Por ejemplo, ya sabemos la utilidad de comentar las preguntas de un examen después de corregido y devuelto, pero posiblemente no se nos ha ocurrido verificar esta utilidad de manera clara y comunicable; esto es lo que verifica Winniger (2005) con un diseño muy sencillo. Sainsbury y Walker (2008) evalúan una innovación un tanto original. Los alumnos después de responder a las preguntas de un examen, y antes de entregarlo, comentan las respuestas con los compañeros que tienen al lado, vuelven a responder al mismo examen y entregan los dos. Además en cada caso tienen que especificar su nivel de seguridad en que su respuesta es correcta. Sin entrar en más detalles, los resultados muestran que el examen se ha

¹⁶ El instrumento de John Biggs para medir *enfoques en el estudio (superficial, profundo)* en su segunda versión simplificada (Biggs, Kember y Leung, 2001) ya ha sido adaptado al español (y a otros idiomas, *francés, alemán, portugués, italiano y euskera*) con la colaboración del mismo Biggs (Blanco, Prieto, Torre y García, 2009); la versión en español (y las demás) se puede solicitar a jctorre@chs.upcomillas.es. John Biggs es autor de un buen y conocido texto de didáctica universitaria, traducido al español y citado en la bibliografía; tiene ya una nueva edición renovada, no traducida al español (Biggs y Tang, 2007)

convertido en una eficaz oportunidad de aprendizaje y que además los alumnos han ganado en *seguridad* en sus respuestas.

Otros buenos estudios publicados se basan en un cuestionario bien pensado para que los alumnos evalúen una determinada experiencia. Los datos recogidos no son siempre de conocimientos; pueden ser de otros tipos de aprendizajes. Hay innovaciones y prácticas que consideramos *a priori* como muy positivas y por eso las implantamos, pero es importante comprobar la percepción que tienen los alumnos pues puede haber efectos no pretendidos que empeoran la situación.

Bartlett y Morrow (2001), ahora estamos en una Facultad de Farmacia, evalúan cómo valoran los alumnos, con un cuestionario muy matizado, los populares y en general eficaces *one minute papers* (una pregunta de reflexión al final de la clase, por lo general sin nota). Para Bourner, Hughes y Bourner (2001), en una Facultad de Ciencias Biológicas, el problema planteado está en los efectos de los *proyectos hechos en grupo* ¿Qué aprenden realmente los alumnos además de la técnica que supone hacer un determinado tipo de trabajo? ¿Aprenden a trabajar en grupo? Este aprendizaje puede ser más relevante y permanente que el aprendizaje de unos los conocimientos o de unos procedimientos. Con un buen cuestionario (muy matizado, con preguntas cerradas y abiertas y que también ha sido utilizado en otros estudios semejantes) presentan un estudio descriptivo (simples porcentajes) muy iluminador.

Estos ejemplos podrían multiplicarse fácilmente y aunque me he centrado en la Universidad, se capta fácilmente que se pueden adaptar a cualquier nivel educativo. Lo que importa en este momento es caer en la cuenta de dos cosas; en primer lugar que es mucho lo que se puede investigar sobre la docencia y el aprendizaje sin salir del aula y con los datos que ya tenemos o que podemos fácilmente obtener de nuestros alumnos (y no sólo de rendimiento). En segundo lugar podemos percibir también que el nivel de dificultad de estos estudios puede ser muy asumible (aunque hay estudios de un mayor nivel de complejidad). Los ejemplos mencionados y muchos otros pueden servir de referencia. También estos y otros ejemplos fácilmente localizables nos aportan sugerencias sobre posibles innovaciones que pueden hacer más eficaz nuestra tarea docente.

9. REPERCUSIÓN MÁS AMPLIA DE INVESTIGACIONES 'MENORES'

Quiero poner un cierto énfasis en la importancia que pueden tener estas investigaciones en el aula, importancia que trasciende la utilidad que el propio profesor pueda encontrar para sí mismo (aprende, publica, mejoran sus alumnos). Al repasar por encima estas investigaciones, del estilo de los ejemplos que he ido seleccionando, nos pueden parecer investigaciones menores que no pueden tener especial importancia o repercusión fuera del ámbito del propio profesor (que ya tiene su importancia). Esto no así en la medida en que estas investigaciones se dan a conocer, sobre todo en publicaciones (artículos de revistas, capítulos de libros, actas de jornadas y congresos, etc.). Los docentes son profesionales innovadores que generan saber en situaciones muy concretas desde la acción y la reflexión; este saber se transmite a su vez a otros investigadores quizás investigadores más profesionales o con otra orientación en su línea de investigación, que producen conocimiento mediante estudios en los que incorporan los saberes y cuestionamientos que provienen de la práctica y contribuyen así al desarrollo de la innovación y de la profesión docente (Muñoz-Repiso, 2004:421).

Estas investigaciones menores cuando se van acumulando e integrando hacen posible de una manera importante la mejora de la docencia y del aprendizaje, e incluso de la política educativa. En las ciencias

sociales, como es la nuestra (docencia, educación), la ciencia con mayúsculas se produce por acumulación de piezas menores que se van integrando en buenas síntesis (como son los meta-análisis) que sí van marcando líneas de innovación y desarrollo. Estos estudios mayores no se podrían hacer sin estos estudios menores que quedan así revalorizados.

10. INVESTIGACIÓN EN EL AULA Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Los ejemplos repasados someramente nos ayudan a intuir el impacto que puede tener este tipo de investigación en la propia formación y práctica docente del profesor. El profesor que investiga sobre cómo aprenden sus alumnos necesariamente entra en un proceso de formación muy personal y eficaz. Esto es algo que señalan diversos autores de varias maneras: se consulta la literatura sobre enseñanza y aprendizaje tanto en general como en el ámbito de la propia asignatura; se conocen nuevas revistas y se leen investigaciones ya publicadas que ayudan a descubrir nuevos modos de hacer las cosas (Trigwell, Martin, Benjamin y Prosser, 2000; Kreber, 2002, 2006; Trigwell y Shale, 2004; Gray, Chang y Randloff, 2007; Brew y Ginns, 2008).

Quiero insistir en el hecho de que estas investigaciones implican consultar, aunque sea muy someramente, revistas de investigación, en este caso de investigación sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en Educación Superior (también en otros niveles), y esto es muy importante para la propia formación y además debería ser una necesidad. También se aprende así a plantear y llevar a cabo estas investigaciones. Muñoz-Repiso (2004:406) se pregunta por qué los avances en investigación no llegan al aula; esta pregunta nos la hemos hecho muchos, y una respuesta posible (hay otras) puede ser porque no se lee. La misma autora comenta que entre profesionales de la Medicina es una práctica habitual el consultar revistas de investigación, cosa que no sucede con los profesionales de la enseñanza. El investigador, por muy sencilla que sea su investigación, es también, y casi necesariamente, un lector.

Quizás sobre todo se aprende sobre el aprendizaje. Estos conocimientos sobre el aprendizaje, y no sólo sobre la materia que se enseña, sí son una característica de los profesores excelentes. Bain (2006), en su conocida y estimulante obra sobre lo que hacen los mejores profesores (resultado de una excelente investigación basada en entrevistas), descubre que las prácticas de los profesores excepcionales descansan en una sólida base de ideas fundamentales sobre la naturaleza y el significado del aprendizaje... más que cualquier otra cosa este conjunto central de ideas [sobre el aprendizaje] es lo que distingue a los profesores más efectivos de muchos de sus colegas (Bain, 2006:97).

Pienso que estas investigaciones sobre el propio quehacer docente, con todo lo que implican de lecturas previas, experimentación, análisis y reflexión, son posiblemente más eficaces para la propia formación que el asistir a muchos seminarios.

11. RELACIÓN ENTRE PRODUCTIVIDAD EN INVESTIGACIÓN Y CALIDAD DE LA ENSEÑANZA

He puesto un énfasis especial en el informe de Boyer, con su reconceptualización de lo que caracteriza el ser académico en la Universidad, por el estímulo que ha supuesto para la investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje y su reconocimiento como tarea académica, con toda propiedad y con todas sus consecuencias. Ahora quiero fijarme en otro estímulo importante para investigar en el aula, que no es otro que la búsqueda de un tipo de investigación que repercuta directamente en la calidad de la

enseñanza y del aprendizaje. Esta repercusión creo que queda más clara después de haber visto los sencillos ejemplos puestos antes.

Las dos tareas del profesor universitario y de la universidad en general que nadie discute en principio, son la docencia y la investigación (además de la gestión), y nos interesa tanto la calidad de la docencia como la productividad en la investigación. Lo que me interesa examinar en primer lugar es cómo se relacionan de hecho estas dos funciones. ¿Son mejores profesores los que también investigan? La investigación ¿Potencia la calidad de la enseñanza? ¿O más bien habría que hablar de interferencia en el sentido de que una tarea dificulta la otra? Ya he mencionado, citando a Boyer, el problema que puede suponer el tiempo. También puede suceder que en unos casos la investigación contribuya a que un profesor sea mejor profesor, y en otros casos suceda todo lo contrario.

En este tema solemos encontrar opiniones opuestas; frecuentemente el aceptar una interpretación particular depende de lo que uno quiera creer (Brew y Boud, 1995) que también puede tener que ver con los intereses personales. Sobre este tema contamos con bastantes investigaciones (por ejemplo Gottlieb y Keith, 1995, 1997) y lo que vienen a concluir es que los profesores que prefieren la investigación (por gusto, intereses personales, etc.) tienden a pensar que la investigación influye positivamente en la docencia en una proporción mucho mayor que los profesores más centrados en la docencia; entre estos son más los que piensan que la investigación no tiene ningún efecto en la calidad de la docencia. Nuestra manera de ver esta relación puede depender de nuestros deseos, de nuestra experiencia personal o de la de un departamento en particular (pero no extrapolable sin más) o de nuestros prejuicios o de nuestros propios intereses más o menos racionalizados; todos somos expertos en racionalizar lo que nos interesa. Para cualquier postura pueden darse muchas razones y desde una perspectiva teórica podemos ver todo tipo de relaciones (Vidal y Quintanilla, 2000); de hecho se han propuesto hasta ocho modelos distintos (que no dejan de ser hipótesis) que ponen en relación (positiva, negativa o sin relación) investigación y docencia (Hattie y Marsh, 1996). Lo que podemos denominar *conventional wisdom* u opinión más común, por lo general sin confirmación empírica, es que la investigación contribuye eficazmente a la calidad de la docencia.

Como era de esperar la relación de hecho entre productividad en investigación y calidad de la enseñanza ha sido muy investigada. Posiblemente la investigación más importante y citada es la de Hattie y Marsh (1996) que presentan un meta-análisis en el que integran 58 estudios empíricos sobre la relación docencia-investigación; en total disponen de 498 correlaciones entre ambas variables (productividad en investigación y calidad docente) medidas de diversas maneras.

La conclusión de este meta-análisis, y también de otros estudios, es que la relación de hecho entre productividad en investigación y calidad docente es prácticamente nula; la mayoría de estas correlaciones están muy próximas a cero, la media es de .06 (el valor máximo posible es 1.0); a efectos prácticos lo que tenemos es una correlación de cero. Cuando se examinan estas relaciones por áreas pueden variar, pero apenas se ve alguna relación ligeramente superior a .12, que sigue siendo negligible para concluir que existe una relación mínimamente relevante entre productividad en investigación y calidad de la docencia. La conclusión de estos autores, y que repiten muchos otros, es que esta relación no deja de ser un mito que quisiéramos que fuera verdad (el mito persiste porque nos gustaría que existiera esa relación, Brew y Boud, 1995:265).

Esta conclusión (ausencia de relación entre investigación y calidad docente), cuando dejamos las hipótesis personales y los deseos y vamos a examinar los datos, suele sorprender e incluso indignar a

algunos, aunque si lo pensamos bien se trata de una conclusión que no debería sorprendernos. Esta sorpresa se debe posiblemente a no entender lo que significa una ausencia de relación como los mismos autores se sienten obligados a clarificar ocho años después (Hattie y Marsh, 2004) en una conferencia internacional precisamente dedicada a la examinar la relación entre investigación y docencia ("research and teaching: closing the divide? An international colloquium"). No sobra clarificar también ahora el significado de esta ausencia de relación entre investigación y calidad de la docencia (yo mismo he presenciado reacciones negativas muy emocionales por poner en duda esta relación).

La no relación entre productividad en investigación y excelencia en la docencia no quiere decir que no haya profesores que investigan y que además son excelentes profesores; sólo quiere decir que puede pasar cualquier cosa. No cuesta mucho pensar en excelentes profesores que apenas publican o en autores prolíficos que aburren a sus alumnos o que apenas dedican tiempo a preparar sus clases porque su interés está en otra parte. Una correlación igual o próxima a cero quiere decir que puede haber en proporciones semejantes a) excelentes profesores que son a la vez excelentes investigadores, b) excelentes investigadores que no son tan buenos docentes, c) excelentes profesores que apenas investigan y publican y d) profesores de los que no puede decirse que sean excelentes docentes y que tampoco investigan y publican. Las cuatro posibilidades son muy reales, posiblemente todos podríamos recordar casos concretos de esos cuatro profesores-tipo y no debería causar especial sorpresa verlo confirmado en estudios empíricos.

La conclusión de Hattie y Marsh (1996:533) y en la que tantos otros insisten (como Jenkins y Healy, 2005), es que la universidad debe plantearse como un objetivo importante el mejorar el nexo entre docencia e investigación. Este objetivo se plantea ya en muchos lugares de manera explícita. Lo que se busca es que la investigación propia de la Universidad, cualquier tipo de investigación, contribuya de hecho a la excelencia de la docencia y del aprendizaje. Que esa relación al parecer inexistente se haga realidad y los mitos dejen de ser mitos.

12. INTEGRANDO INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA

La mayor integración entre investigación y docencia se conseguirá si los profesores tienen la oportunidad no sólo de avanzar en los conocimientos de su propia disciplina, sino si además exploran las mejores maneras de transmitirlos (Kreber, 2002, Nicholls, 2004). Que de esta manera se consiga la mayor (o mejor) integración entre investigación y docencia puede ser discutible; lo que sí parece claro es que un canal muy obvio para manifestar esta integración es investigar y publicar artículos (o capítulos de libros, etc.) en los que el énfasis está puesto en los procesos de enseñanza y aprendizaje más que en los contenidos enseñados. En otras latitudes (exactamente en nuestros antípodas), y ya desde hace tiempo, se reconoce que la investigación sobre la enseñanza es un área en desarrollo (en desarrollo en 1999) que forma parte del nexo entre docencia e investigación en Educación Superior, que ya va siendo reconocida internacionalmente y que también va siendo más aceptada en algunas disciplinas (The Centre for the Advancement of Teaching and Learning, University of Western Australia. 1999).

Dos observaciones que estimo oportuno hacer en este momento.

La primera observación es que publicar es el camino quizás más claro y convincente para que el esfuerzo docente se vea reconocido; las publicaciones figuran legítimamente en el propio *currículum* y seguramente proporcionan una satisfacción añadida al profesor. Pero, como ya he ido recordando, hay

otras formas de comunicar y hacer pública esta profesionalidad docente (the scholarship of teaching) de manera que pueda ser debidamente reconocida y tenida en cuenta a todos los efectos, sobre todo de promoción, y que no coinciden exactamente con lo que llamamos investigación y publicaciones.

La segunda observación es importante para presentar un panorama más completo y equilibrado. La investigación en la universidad debe apoyar la calidad de la enseñanza y no ser un obstáculo, pero esto no quiere decir obviamente que lo que hay que hacer es dedicarse a investigar sobre la enseñanza y el aprendizaje; esto es algo que posiblemente harán unos pocos profesores. Cualquier tipo de investigación hecha en la Universidad debe contribuir a la excelencia de la enseñanza y del aprendizaje, pero esto es algo que, como se desprende de lo mucho que se ha investigado, no hay que darlo por hecho; unas veces sucede y otras veces no sucede.

Sin entrar a fondo en lo que no es el objetivo de este artículo, es útil dar algunas referencias entre las muchas que se pueden encontrar sobre el nexo entre docencia e investigación. Una amplia bibliografía anotada puede verse (online) en la Universidad de Northumbria (2006) (Research-Teaching Links Enhancement Group) y otra, también extensa, en Healey (2009).

Me fijo en dos referencias, una muy breve (Angelo y Asmar, 2005) pero muy clara para dar una visión panorámica de los distintos enfoques para integrar investigación y docencia, y otra muy extensa y detallada de Jenkins y Healy (2005), dos autores que tienen numerosas publicaciones y documentos sobre este tema.

Angelo y Asmar (2005) distinguen tres enfoques. En el primer enfoque (Research-led Teaching) los profesores en sus clases hacen partícipes a los alumnos de su propia investigación y además simultáneamente les transmiten los métodos de investigación en su propia disciplina (no es necesario que sean necesariamente profesores de métodos de investigación).

El segundo enfoque (Inquiry-based Learning) tiene más de enfoque didáctico; los profesores hacen participar a los alumnos en tareas de investigación de diversas maneras, una puede ser encargando trabajos de investigación de los que en su momento deben hacer alguna presentación (no sólo entregar un *paper*). Los autores señalan que este enfoque puede desembocar en trabajos publicados en los que los alumnos son coautores. Posiblemente esto no es habitual en nuestro entorno (sí el encargar trabajos pero no, o no tanto, el publicarlos con los alumnos como coautores) pero sí es práctica común en otros lugares y puede merecer la pena explorar esta posibilidad que además puede contribuir muy eficazmente a aumentar la motivación de los alumnos y a mejorar su aprendizaje. Este implicar a los alumnos como co-investigadores para potenciar así el nexo entre docencia e investigación, lo vemos también propuesto en otros lugares (Elsen, Visser-Wijnveen, van der Rijst y van Diel, 2008).

El tercer enfoque (Research on Teaching and Learning) sigue el paradigma ya expuesto de Boyer. Los autores comentan que este tipo de investigación contribuye directamente a una enseñanza más eficaz, pero es un enfoque más, no la única manera de integrar docencia e investigación.

Jenkins y Healey (2005) en un amplio documento (69 pp. online) proponen hasta 18 estrategias distintas (a su vez subdivididas en otras) para integrar investigación y calidad de la docencia. En la estrategia 11 (Developing research policies and strategies to strengthen the nexus) figura entre otras explicitly value pedagogic research and monitor this for funding and promotions que coincide básicamente con lo que he denominado investigación en el aula. Subrayo de esta estrategia que lo que se propone es que 1) se valore de manera explícita esta investigación pedagógica, y 2) que se tenga en cuenta en la promoción del profesorado e incluso en la financiación (funding), que además es posiblemente la manera más

eficaz de valorar estos estudios. El financiar proyectos de investigación didáctica en facultades que no son de educación nos puede parecer extraño, pero ya he mencionado los 34 proyectos de una universidad australiana en facultades de ciencias e ingeniería (Gray, Chang y Randloff, 2007) con muy buenos resultados.

Estos autores (Jenkins y Healey, 2005) no se limitan a enumerar estrategias; de cada una se aducen ejemplos de lo que ya se hace en distintas universidades.

13. CONCLUYENDO

Esta revalorización de la tarea *docente* del profesor universitario ha sido muy bien acogida en amplios sectores universitarios porque sin duda responde a una necesidad y a un deseo de muchos profesores que han percibido en *the Scholarship of Teaching* un cauce de desarrollo y *reconocimiento profesional* integrado en la propia tarea docente. Durante demasiado tiempo se ha considerado que el conocimiento relevante de un profesor es el conocimiento de su propia disciplina, sin prestar especial atención a cómo este conocimiento se construye y se transmite; esto es lo que va cambiando (Kreber, 2002) aunque no se puede decir que sea un cambio universal. Esta buena acogida de todo lo que implica *the Scholarship of Teaching* se ha dado fundamentalmente en los países anglosajones (Kreber, 2005).

Un desafío y una necesidad va a ser ayudar al profesorado a dar respuesta a sus preguntas sobre el aprendizaje de sus alumnos en la línea del *Scholarship of Teaching*, que implica un tipo de investigación y una visibilidad que se manifiesta de manera muy clara en las publicaciones. Para empezar hay que *reconceptualizar* lo que entendemos por profesionalidad docente y *legitimar* (reconocer, facilitar y tener en cuenta) la investigación de los profesores hecha con sus propios alumnos sobre la enseñanza y el aprendizaje. Como bien nota Nicholls (2004), hay que integrar en nuestras propias *culturas académicas* este significado de la profesionalidad docente como un *valor* que debe ser reconocido y estimulado.

El *promover y facilitar* la publicación de artículos y libros en esta línea es importante y ya tenemos ejemplos muy cercanos (ejemplos entre otros, Watts y García Carbonell, 2006; Palomares, González y Madariaga, 2008)¹⁷. Hay profesores que no se animan a plantearse en serio estas investigaciones, que a veces ya hacen de manera muy informal, porque el futuro previsible de su estudio es guardar sus papeles en una carpeta. Esto es lo que las autoridades académicas podrían intentar remediar, estimulando y abriendo cauces de publicación por modestos que sean.

Una dificultad puede estar en las normas, al menos implícitas, de la Universidad, o de algunas Facultades en particular, sobre qué es y qué no es una investigación *apropiada*. En algunas universidades (o departamentos) este tipo de artículos o investigaciones *no cuentan* precisamente porque son investigaciones sobre didáctica y aprendizaje y no sobre los contenidos, pero esta situación está cambiando (Biggs, 1999, 2001:234) aunque no en la misma medida en todas partes; este mismo autor menciona las prestigiosas y aceptadas revistas sobre didáctica de la Medicina. Según la *Association for the Study of Higher Education* (ASHE) (2008) de las cuatro modalidades de *scholarship* propuestas por Boyer, la que más se potencia y *se premia* es la investigación tal y como suele entenderse habitualmente

¹⁷ Dos libros publicados por la Universidad Politécnica de Valencia (sobre *evaluación compartida*) y por la Universidad del País Vasco (sobre *innovación educativa y adaptación al cambio*) respectivamente; cada capítulo, hecho por autores distintos, es una investigación sobre distintos aspectos de la docencia y el aprendizaje.

(*the Scholarship of Discovery*), pero a la vez añade que las autoridades académicas deben abrirse y apoyar (incorporar al *reward system*) otras formas de productividad académica a pesar de las *poderosas normas culturales* que no terminan de reconocer (aunque vemos que hay excepciones) que este tipo de investigación puede ser apropiado en cualquier facultad.

A muchos profesores lo que les da *identidad profesional* y lo que responde a su vocación personal es precisamente la docencia. Viven entregados a sus clases y a sus alumnos. Estos profesores no investigan ni van a investigar si no perciben cauces idóneos a sus posibilidades y el que existan o no existan estos cauces idóneos ya no depende tanto de ellos mismos. Hay profesores a quienes no solamente les gustaría investigar, sino que además es algo que necesitan para su propio avance profesional; sin embargo, por unas razones o por otras (muy frecuentemente por falta de tiempo), sencillamente no pueden investigar en el ámbito de su propia disciplina.

Esta integración de docencia e investigación puede ser para muchos un cauce muy viable para desarrollar más plenamente tanto su vocación docente como otras legítimas aspiraciones profesionales. Como nos recuerda Biggs (1999:229) investigar y publicar más sobre *innovaciones en la enseñanza universitaria* es una vía *eficaz* para mejorar la docencia sin descuidar la investigación y las publicaciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Angelo, T. and Asmar, C. (2004) *Developing teaching scholars: Comparing goals, theory and approaches of SOTL programs in Australia, New Zealand and the U.S.* Presentation to the First Annual Conference of the International Society for the Scholarship of Teaching and Learning, Indiana University, 21-24 October. Disponible en <http://www.utdc.vuw.ac.nz/research/rlt/> (consultado 19 Oct. 2009)
- Association for the Study of Higher Education (2008). Recent reforms of Faculty Reward Systems, *ASHE Higher Education Report*, 34(3), 91-119.
- Bain, K. (2006). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universitat de València.
- Barr, R.B. y Tagg, J. (1995). From Teaching to Learning - A New Paradigm for Undergraduate Education. *Change*, 27 (6) pp. 13-25. disponible en <http://critical.tamucc.edu/~blalock/readings/tch2learn.htm>
- Bartlett, M.G. and Morrow, K.A. (2001). Method for Assessing Course Knowledge in a Large Classroom Environment: An Improved Version of the Minute Paper. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 65, 264-267. <http://www.ajpe.org/legacy/pdfs/aj650311.pdf>
- Bass, R. (1999). The Scholarship of Teaching: What's the Problem? *Inventio, creative thinking about learning and teaching* 1(1) <http://www.doit.gmu.edu/inventio/>
- Blanco, A.; Prieto, L.; Torre, J.C. y García, M. (2009). *Adaptación, validación y evaluación de la invarianza factorial del Cuestionario Revisado de Procesos de Estudio (R-SPQ-2F) en distintos contextos culturales: diseño del estudio y primeros resultados*. Póster presentado en el XV Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa, organizado por AIDIPE, Huelva, 24-26 de junio.
- Biggs, J.B. (1999). *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham: Society for Research in Higher Education & Open University Press.
- Biggs, J.B. (2001). The reflective institution: Assuring and enhancing the quality of teaching and learning. *Higher Education*, 41, 221-238

- Biggs, J.B.; Kember, D. y Leung, D.Y.P. (2001). The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133-149.
- Biggs, J.B. and Tang, C. (2007). *Teaching for Quality Learning at University*, 3rd edit. Glasgow: Open University Press.
- Boshier, R. and Yan, H. (2008). In the House of Scholarship of Teaching and Learning (SoTL), teaching lives upstairs and learning in the basement. *Teaching in Higher Education*, 13(6), 645-656.
- Bourner, H.; Hughes, M. y Bourner T. (2001). First-year Undergraduate Experiences of Group Project Work. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 26(1), 20-39.
- Boyer, E.L. (1990). *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press, The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Braxton, J.M.; Del Favero, M. (2002). Evaluating Scholarship Performance: Traditional and Emergent Assessment templates, *New Directions for Institutional Research*, 2002(114), 19-32.
- Brew, A. y Boud, D. (1995). Teaching and research: Establishing the vital link with learning. *Higher Education*, 29, 261-273.
- Brew, A. y Ginns, P. (2008). The relationship between engagement in the scholarship of teaching and learning and students' course experiences. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(5), 535-545.
- Butler, A.; Phillmann, K.B. and Smart, L. (2001). Active Learning Within a Lecture: Assessing de Impact of Short, In-class Writing Excersises. *Teaching of Psychology*. 28(4), 257-259.
- Campbell, G.R. (1991). Scholarship Reconsidered. *Journal of Extension*, 29(4)
<http://www.joe.org/joe/1991winter/tt1.html>
- Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, Ninety-First Annual Report (1996)*. Ernest L. Boyer a leader of educators, an educator of leaders. *Reproducido en*
http://www.messiah.edu/boyer_center/resources/literary/ELBLeader.pdf y
http://www.messiah.edu/boyer_center/about_boyer/ (consultado 20, 11, 08)
- Connor-Greene, P.A. (2000). Assessing and Promoting Student Learning: Blurring the Line Between Teaching and Testing. *Teaching of Psychology*, 27(2), 84-88.
- Conrad, C.F.; Johnson, J. Y Gupta, D.M. (2007). Teaching-for-Learning (TFL): A Model for Faculty to Advance Student Learning. *Innovative Higher Education*, 32, 153-165.
- Cottrell, S.A. y Jones, E.A. (2003). Researching the Scholarship of Teaching and Learning: An Analysis of Current Curriculum Practices. *Innovative Higher Education*, 27(3), 169-184.
- Covic, T.; and Jones, M.K. (2008). Is the essay resubmission a formative or a summative assessment and does it matter as long as the grades improve? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(1), 75-85.

- Cross, K.P. (1996). Classroom Research: Implementing the Scholarship of Teaching American. *Journal of Pharmaceutical Education*, 60, 402-407. <http://www.ajpe.org/legacy/pdfs/aj6004402.pdf>
- Cross, K. P. and Steadman, M.H., (1996) *Classroom Research: Implementing the Scholarship of Teaching*, Jossey-Bass. San Francisco CA.
- Drabick, D. A.G.; Weisberg, R., Paul, L. y Bubier, J.L. (2007). Keeping it Short and Sweet: Brief, Ungraded Writing Assignments Facilitate Learning. *Teaching of Psychology*, 34(3), 172-175.
- Ellery, K. (2008). Assessment for learning: a case study using feedback effectively in an essay-style test. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(4), 421-429.
- Elsen, M.; Visser-Wijnveen, G.J.; Van der Rijst, R.M. y Van Diel, J.H. (2008). How to Strengthen the Connection between Research and Teaching in Undergraduate University Education. *Higher Education Quarterly*, 63, Issue 2, 64-85
- Goldstein, C.E.; Helenius, I.; Foldes, C.; McGinn, T. y Korenstein, D. (2005). Internist Training Medical Residents in Pelvic Examination: Impact of an Educational Program. *Teaching and Learning Medicine*, 17(3), 274-278.
- Gottlieb, E.E. and Keith, B. (1997). The academic research-teaching nexus in eight advanced-industrialized countries. *Higher Education*, 34, 397-420.
- Gottlieb, E.E. and Yakir, R. (1995). *Perceptions of Research-Teaching Nexus and Job Satisfaction: An Analysis from the Carnegie International Survey of the Academic Profession*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco. Disponible en http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/14/4e/ec.pdf
- Gray, K.; Chang, R. and Radloff, A. (2007). Enhancing the Scholarship of Teaching and Learning: Evaluation of a Scheme to Improve Teaching and Learning Through Action Research. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 19(1), 21-32.
- Gurung, R.A. R.; Ansborg, P.I.; Alexander, Patricia A.; Lawrence, N.K. y Johnson, D.E. (2008). The State of the Scholarship of Teaching and Learning in Psychology. *Teaching of Psychology*, 35: 249-261.
- Hall, M.; Ramsay, A. and Raven, J. (2004). Changing the learning environment to promote deep learning approaches in first-year accounting students. *Accounting Education* 13(4), 489-505.
- Haigh, M. (2007). Sustaining learning through assessment: an evaluation of the value of a weekly class quiz. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32(4), 457-474.
- Hattie, J.A. and Marsh, H.W. (2004). *One Journey to Unravel the Relationship Between Research and Teaching*. University of Southampton, "Research and teaching: closing the divide? An international colloquium". Disponible en [http://www.education.auckland.ac.nz/webdav/site/education/shared/hattie/docs/relationship-between-research-and-teaching-\(2004\).pdf](http://www.education.auckland.ac.nz/webdav/site/education/shared/hattie/docs/relationship-between-research-and-teaching-(2004).pdf) (consultado 10 Oct. 2009)
- Hattie, J.A. and Marsh, H.W. (1996). The Relationship Between Research and Teaching: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 66(4), 507-542.
- Healey, M. (2009). *Linking Research and Teaching: A selected bibliography*. University of Gloucestershire, Centre for Active Learning (CeAL) <http://resources.glos.ac.uk/shreddata/dms/7A59BF40BCD42A0393BDFD092CE7C02E.pdf>

- Henderson, B.B.; Buchanan, H.E. (2007). The scholarship of teaching and learning: A Special Niche for Faculty at Comprehensive Universities? *Research in Higher Education*, 48(5), 523-543.
- Hubball, H.T. and Burt, H. (2006). The Scholarship of Teaching and Learning: Theory–Practice Integration in a Faculty Certificate Program. *Innovative Higher Education*, 30(5), 327-344.
- Huber, M.T. (2002). Faculty Evaluation and the Developing of Academic Careers. *New Directions for Institutional Research*, 2002(114), p73-84
- Hutchings, P. y Shulman, L.S. (1999). The Scholarship of Teaching: New Elaborations, New Developments. *Change*, 31(5), 10-15.
<http://www.carnegiefoundation.org/publications/sub.asp?key=452&subkey=613>
- Isaksson, S. (2008). Assess as you go: the effect of continuous assessment on student learning during a short course in archeology. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(1), 1-7.
- Jenkins, A. and Healey, M. (2005). *Institutional strategies to link teaching and research*. York (UK): The Higher Education Academy, U.K., http://www.heacademy.ac.uk/assets/York/documents/resources/resourcedatabase/id585_institutional_strategies_to_link_teaching_and_research.pdf (consultado 21, 09, 09)
- Kember, D. (2003). To Control or Not to Control: the question of whether experimental designs are appropriate for evaluating teaching innovations in higher education. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 28(1), 89-100.
- Kinchin, I.M.; Lygo-Baker, S. and Hay, D.B. (2008). Universities as centers of non-learning. *Studies in Higher Education*, 33(1), 89-103.
- Kingsbury, M.P. y Lymn, J.S. (2008). Problem-based learning and larger student groups: mutually exclusive or compatible concepts – a pilot study. *BMC Medical Education* 2008, 8:35.
- Kreber, C. (2002). Teaching Excellence, Teaching Expertise, and the Scholarship of Teaching. *Innovative Higher Education*, 27(1), 5-24.
- Kreber, C. (2005). Charting a critical course on the scholarship of university teaching movement. *Studies in Higher Education*, 30(4), 389–405.
- Kreber, C. (2006). Developing the Scholarship of Teaching through Transformative Learning. *Journal of Scholarship of Teaching and Learning*, 6(1), 88-109.
- Leeming, F.C. (2002). The Exam-A-Day Procedure Improves Performance in Psychology Classes. *Teaching of Psychology*, 29(3), 210-212.
- Light, Richard (1990). *The Harvard Assessment Seminars*. Cambridge, Mass: Harvard University (capítulo 3, *Strengthening Colleges and Universities*, disponible en <http://www.educause.edu/ir/library/pdf/ffp0604.pdf> y en <http://www.educause.edu/ir/library/pdf/ff0603S.pdf> (consultado 14, 04, 2008)
- Morales, P. (2002). ¿Qué significa enseñar e investigar con calidad y equidad en la Educación Superior? En Torre Puente, Juan Carlos (Ed.) *Calidad y Equidad en la Educación Universitaria Católica*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas y FIUC-ACISE, 2002, 19-99, disponible en <http://www.upcomillas.es/personal/peter/otrosdocumentos/Calidad%20y%20Equidad%20de%20la%20Docencia%20e%20Investigaci%F3n%20en%20Educaci%F3n%20Superior.pdf>

- Muñoz-Repiso, M. (2004). Investigación, política y prácticas educativas. En Torre Puento, J.C., y Gil Coria, E. (Eds.). *Hacia una enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje* (pp. 405-429). Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Muñoz-Repiso, M. (2000). *Educar en positivo para un mundo en cambio*. Madrid: PPC.
- Narloch, R.; Garbin, C.P. and Turnage, K.D. (2006). Benefits of Prelecture Quizzes. *Teaching of Psychology*, 33(2), 109-112.
- Nicholls, G. (2004). Scholarship in teaching as core professional value; what does this mean to the academic? *Teaching in Higher Education*, 9(1), 29-42.
- Osborne, J.W. y Holland, A. (2009). What is authorship, and what should it be? A survey of prominent guidelines for determining authorship in scientific publications. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 14(15) <http://pareonline.net/pdf/v14n15.pdf>
- Palomares; T.; González, M.N. y Madariaga, J.M. (Eds.) (2008). *La innovación educativa en la Universidad: adaptación al cambio*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Ramsden, P. (1992). *Learning to Teach in Higher Education*. London: Routledge.
- Sainsbury, E.J. y Walker, R.A. (2008). Assessment as a vehicle for learning: extending collaboration into testing. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(2), 103-117.
- Smith, R.A. (2008). Moving Toward the Scholarship of Teaching and Learning: The Classroom Can Be a Lab, Too! *Teaching of Psychology*, 35(4), 262-266.
- Stefani, L. (2004). Assessment of Student Learning: promoting a scholarly approach. *Learning and Teaching in Higher Education (LATHE)*, 1, 51-66 <http://resources.glos.ac.uk/tli/lets/journals/lathe/issue1/index.cfm>
- Stickels, J.W. and Dobbs, R.R. (2007). Helping Alleviate Statistical Anxiety with Computer Aided Statistical Classes. *The Journal of Scholarship of Teaching and Learning*, 7(1), 1-15.
- Taras, M. (2002). Using Assessment for Learning and Learning from Assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27(6), 501-510.
- The Centre for the Advancement of Teaching and Learning, University of Western Australia (1999). The Teaching-Research Nexus. *Issues of Teaching and Learning*, 5(2). <http://www.catl.uwa.edu.au/publications/ITL>
- The Economist, *University Rankings, Measuring mortarboards*. November 17th 2007, 64.
- The Financial Express, *Measuring mortarboards*, November, 23rd 2007, <http://www.financialexpress.com/news/measuring-mortarboards/242257/> (consultado 29, Nov., 2008)
- Trigwell, K. y Shale, S. (2004). Student learning and the scholarship of university teaching. *Studies in Higher Education*, 29(4). 523-36.
- Trigwell, K.; Martin, E.; Benjamin, J. and Prosser, M. (2000). Scholarship of Teaching: a model. *Higher Education Research & Development*, 19(2), p155-168.

- University of Northumbria (2006). *Research-teaching nexus in higher education: an annotated bibliography*, <http://www.northumbria.ac.uk/static/worddocuments/resdocs/rtbibliography.doc>
- Vega García, R. (1999) (recensión). Libros / Boyer, Ernest L. Una propuesta para la educación superior del futuro. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* [en línea] 1999, XXIX (004): Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=27029406> (recuperado 27, 09, 09)
- Vidal, J. and Quintanilla, M.A. (2000). The teaching and research relationship within an institutional evaluation. *Higher Education*, 40, 217-229.
- Watts, F. y García Carbonell, A. (Eds.) (2006). *La evaluación compartida: investigación multidisciplinar*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia. Disponible en <http://www.upv.es/gie/Publicaciones.html>
- Weimer, M. (1993). The disciplinary journals on pedagogy. *Change*, 25(6), 44-52.
- Winniger, S.R. (2005). Using Your Tests to Teach: Formative Summative Assessment. *Teaching of Psychology*, 32(3), 164-166.
- Yair, G. (2008). Can we administer the scholarship of teaching? Lessons from outstanding professors in higher education. *Higher Education*, 55(4), 47-459.

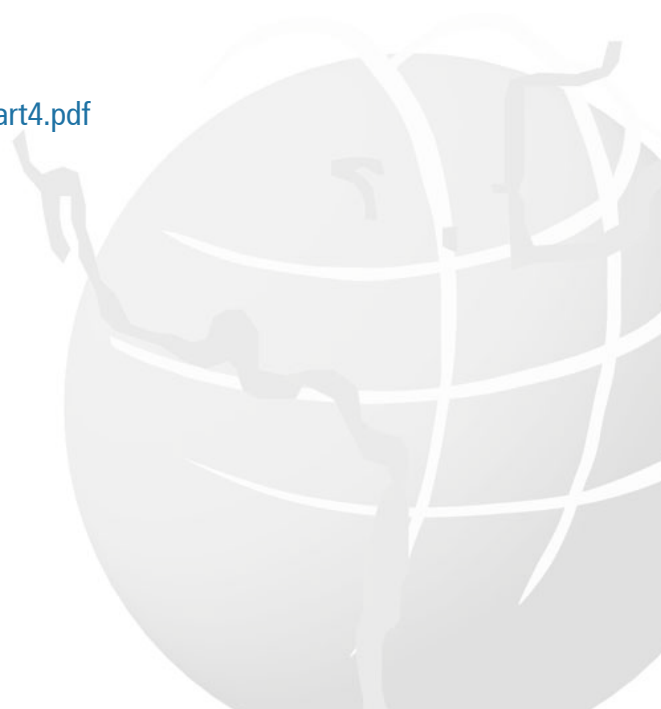


**INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, POLÍTICAS PÚBLICAS Y
PRÁCTICA DOCENTE. TRIÁNGULO DE GEOMETRÍA
DESCONOCIDA**

Margarita Zorrilla

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2010) - Volumen 8, Número 2

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num2/art4.pdf>



La educación es un derecho fundamental de todos los individuos. La educación es un proceso por el cual cada individuo se construye como ser humano y a la vez es una responsabilidad social y tarea prioritaria para el desarrollo de un país. Por ello, en los distintos países, según las características de su propio contexto y necesidades, se busca mejorar la escuela y sus sistemas educativos. En cada nación, con mayor o menor comprensión, se asume que el Estado/Gobierno tiene la responsabilidad de construir las condiciones necesarias para realizar y dar vigencia al derecho a la educación. El derecho a la educación significa asegurar el derecho a aprender, esto es, que cada individuo disponga de condiciones y oportunidades de aprendizaje y tenga acceso a una educación de calidad.

Las comprensiones derivadas de la construcción colectiva acerca de la calidad y equidad en educación han conducido a establecer precisiones sobre lo que significa e implica el derecho a la educación y su realización. Asegurar que la educación sea de calidad para todos es sin duda, como afirma la OREALC/UNESCO, (2007), "un asunto de derechos humanos". Así, el derecho a la educación se realizará y estará vigente en la medida en que todos y cada uno de los individuos tengan acceso a una educación de calidad con equidad. Por tanto, las implicaciones para la política educativa y para la práctica educativa son múltiples y variadas y lo son también para la investigación educacional.

La educación de las personas es un asunto relevante y no sólo para los educadores, sino para todos. Si bien ahora comprendemos que la educación en general, la escuela y los sistemas educativos en particular no son el *factotum* del desarrollo social y cultural, también somos conscientes de que sí representan un factor determinante para conseguirlo.

Sin desconocer que la educación es un proceso personal, familiar y social más amplio, centraremos nuestra atención en la educación escolar, porque ella representa el acceso formal, es decir, sistemático y organizado, a la cultura, la formación cívica y al conocimiento, y es el espacio cultural que pueden compartir todos los niños, adolescentes y jóvenes como fundamento de una convivencia justa.

Para que los procesos educacionales que ocurren en la institución escolar se realicen de la mejor manera para todos y cada uno de los individuos de una sociedad, se requiere construir un concierto equilibrado de definiciones y concepciones, voluntad y decisión, conocimiento probado y sabiduría de la vida, actores e instituciones, procesos y relaciones, juventud y experiencia, de recursos diversos, y de otros elementos más.

Teniendo como foco de atención la escuela y el sistema educativo, observamos que una característica de prácticamente todos los sistemas educativos del mundo es su naturaleza "pública". Por ello hablamos de la "educación pública" y de la "escuela pública". Seguramente por esta razón, una buena parte de la investigación educacional se genera con el propósito de influir en la práctica escolar, así como en el diseño e implementación de políticas educativas (Santibáñez, 2007). No obstante estos buenos propósitos, sabemos que se necesita de la concatenación, alineación y concierto de las más diversas circunstancias para que la investigación sea pertinente a las necesidades de la práctica y de la política. Al menos sabemos que dicha influencia no se da de manera inmediata; tampoco es lineal ni mecánica.

En esta contribución, me he planteado como propósito compartir reflexiones y análisis acerca de la relación de la investigación educacional con la práctica educativa y con las políticas públicas en educación. Las fuentes en las que baso este trabajo provienen de la revisión de literatura que aborda la relación entre investigación educacional, práctica educativa y políticas públicas y, de mi propia experiencia y reflexión tanto sobre generación, difusión y uso del conocimiento científico, como de la organización de investigadores educativos en agrupaciones de profesionales.

Esta aportación en RINACE está dedicada a la memoria de Mercedes Muñoz-Repiso, entrañable amiga y colega, con quien compartí en largas conversaciones preocupaciones y perspectivas sobre la pertinencia de la investigación educacional para el conocimiento científico, la práctica pedagógica y las políticas educacionales en nuestros países.

El documento se encuentra organizado en cinco partes. En la primera expongo los argumentos que considero básicos como punto de partida. La segunda parte plantea el tema de las relaciones entre la investigación educacional, la práctica docente y las políticas públicas. La tercera parte la dedico a una reflexión sobre la relación entre investigación, práctica docente y políticas desde la perspectiva de la investigación educacional. En el cuarto apartado señalo cuestiones relativas a la divulgación (transmisión) de la investigación educacional a diferentes audiencias. Para terminar, concluyo en la quinta parte.

1. LA INVESTIGACIÓN EDUCACIONAL, LAS POLÍTICAS PÚBLICAS Y LA PRÁCTICA DOCENTE: PRÁCTICAS SOCIALES Y POLÍTICAS

Importa en esta reflexión sobre la relación entre investigación educacional y su uso para la toma de decisiones, plantear algunos argumentos que sean útiles como referencia de inicio y punto de partida.

1. La investigación educacional es, por su naturaleza, una actividad científica cuyo propósito esencial es generar conocimiento sobre actores, instituciones y procesos educacionales.

Hoy día, el conocimiento se valora, más que en otras épocas, como fuente de transformación y riqueza. Es por ello que distintas agencias intergubernamentales como la OCDE, han puesto atención en el binomio "investigación y desarrollo". En este contexto se ubica lo que ahora se denomina "el proceso de gestión del conocimiento", el que a su vez implica varios procesos que son: generación, difusión/divulgación, así como su uso/aplicación.

La sociedad del conocimiento, el aprendizaje a lo largo de la vida, el aseguramiento del derecho a una educación de calidad para todos y la atención a la diversidad, son entre otros, los nuevos desafíos que enfrentan la educación, los sistemas educativos y la investigación educacional. Tanto la educación, los sistemas educativos (incluida la escuela) como la investigación deben participar de manera más activa en la generación de innovaciones que ofrezcan respuestas viables a dichos desafíos y adviertan la presencia de otros. Éste es el enfoque promovido por el Center for Educational Research and Innovation (CERI) de la OCDE. En el libro *Knowledge Management in the Learning Society* (OECD-CERI, 2000), se señala la importancia de sustituir la vieja cadena de generación, difusión y uso del conocimiento por una nueva, fincada en una interacción más directa entre la investigación y los usuarios. Asimismo, bajo una nueva concepción de la gestión del conocimiento, se busca fomentar una mayor y mejor articulación entre las políticas públicas de investigación y desarrollo, la investigación y las prácticas innovadoras, así como la toma de decisiones.

2. Las políticas públicas en general y las políticas educativas en particular (también públicas) representan el conjunto de decisiones gubernamentales que buscan modificar (enfaticar, eficientar, desarrollar) uno o varios de los componentes de un sistema y de la relación entre ellos (salud, vivienda, desarrollo rural/urbano, educacional) con el propósito de producir cambios o nuevos equilibrios en el sistema. Estos componentes tienen que ver con insumos, procesos y resultados, así como también con actores, instituciones y sus relaciones que se producen en un contexto determinado.

Los instrumentos de política pública a través de los cuales se busca conseguir los propósitos que una sociedad se ha propuesto lograr, como es el caso del ámbito educativo, son fundamentalmente de cuatro tipos (de Ibarrola, 2007): a) de tipo normativo que hace referencia a la creación o supresión de leyes, normas o reglamentaciones específicas; b) de tipo financiero relacionado con la asignación o supresión de recursos; c) de tipo institucional con la creación, modificación o supresión de instituciones, programas o proyectos y, d) de creación de consensos entre los actores que participan en la modificación de las prácticas. Estos instrumentos de política pública no son excluyentes entre sí y tampoco se producen en el vacío, sino que se construyen en escenarios complejos donde se manifiesta la diversidad de intereses, motivaciones y comprensiones de distintos actores sociales y políticos implicados.

3. Por razones de distinta índole, el desarrollo científico de la investigación educacional es heterogéneo en los distintos países del mundo. No obstante, como actividad científica, la investigación educacional es un proceso pautado sobre el que existen consensos básicos que permiten cuidar y constatar su validez tanto interna como externa, así como la confiabilidad de sus hallazgos. Los dilemas y tensiones que están sobre la mesa de la discusión acerca de diversos asuntos teórico/epistemológicos, metodológicos y técnicos forman parte del proceso que permite el avance continuo en este campo científico.

4. Por su parte, la definición y diseño de las políticas educacionales es un proceso de naturaleza distinta. Confluyen para su realización motivos e intereses, experiencia y conocimientos de actores (sociales e individuales) de disímil procedencia. Así, nos encontramos al menos con los gobiernos, los grupos de la sociedad con distintos grados de organización y los diferentes profesionales de la educación. Además, junto con los actores, se pone en juego conocimiento de distinta naturaleza; entre lo más significativo se encuentra el conocimiento político, los saberes sobre la cultura, el saber técnico-profesional, el saber que proviene de la práctica, el conocimiento científico y el saber pedagógico que se esperaba estuviera más fuertemente presente en el ámbito de la educación pues se refiere a los procesos y tiempos de aprendizaje que las personas requieren para asumir nuevas formas de hacer la tarea de educar.

5. Por su parte, la práctica educativa, la que ubicamos en el contexto de cada aula y de cada escuela, en la que acontecen procesos pedagógicos de enseñanza y aprendizaje, así como procesos sociales y de gestión, requiere para su mejor realización y orientación hacia los fines de la educación propuestos por una sociedad, de distintos elementos que transitan esencialmente por la formas de profesionalización y de experiencia acumulada de los educadores. Sin embargo, la práctica educativa y el conocimiento que deviene de ella, no siempre se encuentra organizado y sistematizado. Esto en parte se debe a las características de la formación y, en su sentido más amplio, de la propia profesionalización docente, la definición del currículo y los apoyos para la enseñanza, por la cultura pedagógica existente, entre muchos otros factores.

6. La relación entre investigación educacional (IE) y Política Educativa es una relación compleja. Esta relación es a su vez objeto de investigación. En el análisis se encuentran preguntas como: ¿De qué manera la investigación educativa, su realización, hallazgos y difusión consiguen traspasar la esfera de la toma de decisiones en el sector educativo? ¿De qué manera desde la IE se promueve la utilización de diversos canales como serían el acceso a la información y su comprensión, la presión de la sociedad civil, las asesorías especializadas o la generación más amplia y diversificada de conocimiento, de tal forma que la IE logre formar parte del acervo de herramientas para el diseño, implementación y evaluación de políticas públicas? ¿Cuáles serían los circuitos y mecanismos más fecundos para establecer un diálogo productivo entre la investigación y la política?

Esta misma pregunta es válida para referirnos a la relación entre la investigación educativa y la práctica. ¿De qué manera el conocimiento producido por la IE traspasa la esfera de la práctica cotidiana de los educadores en los salones de clase y de la escuela? ¿Cuáles serían los circuitos más fecundos para entablar un diálogo productivo entre la investigación y la práctica educativas?

7. Nos encontramos frente al objeto de nuestro análisis y reflexión: El uso de la IE (como conocimiento) en la toma de decisiones que es una forma de hablar del impacto de la investigación en la política y prácticas educativas. Una pregunta obligada es ¿quiénes toman decisiones en el sistema educativo? Lo hacen distintas personas que se ubican en diferentes niveles de la estructura de un sistema educativo. Decide el docente en su salón de clases, deciden las autoridades escolares como el director en la escuela y el supervisor/inspector en la zona escolar y deciden las autoridades educativas de una región, estado o país.

Se tiende a asociar la expresión toma de decisiones con los niveles superiores de autoridad que correspondan en cada país o región a la estructura de su sistema educativo. Sin negar la especificidad e importancia de la toma de decisiones en este nivel, sobre todo por la amplitud de sus implicaciones, no podemos olvidar que existen otros niveles de toma de decisiones, el docente y directivo, cuyo impacto en el aseguramiento del derecho a la educación de calidad para todos es innegable.

8. La utilización de los resultados de la IE por los distintos tomadores de decisiones en el sistema educativo, depende de factores diversos. Pareciera que se requiere de un tipo de alineación de los astros y los planetas a fin de que dicha utilización ocurra de la mejor manera posible. Para que esto suceda, entran en juego elementos de forma y elementos de fondo o contenido que los sujetos implicados en la investigación y en la toma de decisiones utilizan o no para orientar de la mejor manera la acción educativa.

Un factor importantísimo es la calidad de la investigación. Desde el ámbito de la producción del conocimiento, los investigadores en tanto individuos o la comunidad científica en tanto colectivo, no podemos permitir que se tomen decisiones, en cualquier nivel del sistema educativo, con base en resultados cuya validez y confiabilidad es incierta, incompleta o aparentemente contradictoria con otros resultados.

Sabemos que el conocimiento científico es probabilístico y que necesitamos contar con numerosas aproximaciones empíricas y teóricas que contribuyan a la construcción colectiva de mejores comprensiones. El planteamiento de que el niño no es un adulto chiquito tiene por lo menos un siglo de existencia y la investigación educativa, así como los estudios sobre desarrollo humano han proveído de evidencias cada vez más sólidas sobre sus distintos significados. ¿Cómo comprendemos ahora el derecho a la educación? A principios del siglo XX, básicamente significaba tener un banco en un aula, un profesor y, en el mejor de los casos, una escuela. Hoy, por la investigación educacional y la reflexión continua sobre distintas dimensiones de la realidad educativa, hemos desarrollado una comprensión más amplia y compleja de lo que significa tener derecho a la educación. El documento de OREALC/UNESCO (2007) es una de las aportaciones más recientes a esta comprensión, que hoy es más explícita cuando decimos "una educación de calidad para todos es un asunto de derechos humanos". El énfasis está colocado en que la educación por sobre todo es un derecho exigible.

Sirva lo antes dicho para afirmar la necesidad de realizar más y mejor IE, que nos permita comprender la realidad actual y buscar explicaciones de múltiples porqués; también la IE debe aportar conocimiento

para predecir y advertir los caminos para el desarrollo futuro, así como señalar y denunciar aquello que bloquea o impide la realización del derecho a la educación de todas las personas.

9. Sobre la relación entre investigación y políticas educativas, Carlos Muñoz Izquierdo (2002) plantea esta sugestiva reflexión: La influencia del conocimiento en las políticas públicas que repercuten en los fenómenos educativos ha sido tradicionalmente analizada como si se tratara de un proceso de naturaleza solamente técnica. Por eso, se ha afirmado que el grado en el cual las investigaciones educativas pueden modificar dichas políticas depende del número de componentes que son incluidos en cada proyecto de investigación. Entre esos componentes, se encuentran: a) la generación de conocimientos disciplinares en sí misma; b) el diseño de políticas (planeación educativa); c) el desarrollo de métodos y sistemas educativos; d) el desarrollo de tecnologías educativas, y por último, e) la intervención en los comportamientos y actitudes de los agentes mediante acciones que se conocen como investigación-acción.

Sin embargo, siguiendo a Muñoz Izquierdo (ibid.), esa conceptualización del problema no toma en cuenta la circularidad (o retroalimentación) que existe entre los componentes mencionados ni las contradicciones que pueden existir entre las motivaciones y valores de los participantes en ese proceso. Como sabemos (porque lo hemos observado en distintas ocasiones), la simple acumulación de los componentes mencionados (lo que en el fondo se refiere a un proceso de comunicación unidireccional) no siempre ha generado cambios en las conductas de los agentes educativos y, por el lado contrario, también hemos observado, en diversos momentos, que algunas investigaciones que no reunieron todos los elementos mencionados fueron conocidas por los tomadores de decisiones e incidieron (aunque no siempre en el sentido esperado por los investigadores) en el contenido de las políticas públicas.

Coincidimos también con lo que Muñoz Izquierdo (ibid: 5) afirma en el sentido de que:

“es necesario que nuestros estudios se adelanten a los cambios educativos; lo que implica rebasar en todo momento los intereses y necesidades inmediatos de los tomadores de decisión. De este modo, la investigación “iluminará” la realidad desde nuevos ángulos y permitirá descubrir nuevos problemas, así como las causas y consecuencias de los mismos. Además, debemos contribuir a preparar las plataformas que son necesarias para el cambio educativo y someter constantemente a prueba nuestros paradigmas y propuestas de solución”.

10. La relación entre investigación y toma de decisiones se construye; no podemos ni debemos suponer que es algo dado. En dicha construcción, nos parece importante señalar la necesidad de crear interfaces que permitan una interlocución fluida y fecunda entre investigadores y tomadores de decisiones. Desarrollar comprensiones tanto sobre la actividad investigativa, como sobre el quehacer de la política y la práctica educativas, significa que investigadores, políticos y educadores establezcan relaciones de respeto, entendimiento y escucha mutuos. Esto no es fácil pues todos sabemos que la lógica y los tiempos de la investigación son diferentes a los de la práctica educativa y a los de la política; sin embargo, éste es sin duda el desafío por enfrentar y resolver. Y nos parece que en buena medida es una tarea que nos compete y podemos llevar a cabo los investigadores a través de iniciativas diversas y coadyuvar a las iniciativas que en la misma dirección surjan de las esferas de la política y de la práctica.

2. RELACIONES ENTRE INVESTIGACIÓN EDUCACIONAL, PRÁCTICA DOCENTE Y POLÍTICAS PÚBLICAS

La investigación educacional (IE), como actividad científica, es herramienta de conocimiento y de acción, a la vez que una práctica política. La práctica docente comparte con la IE el ser una herramienta de conocimiento en tanto que su hacer representa una de las mediaciones más importantes entre el saber acumulado y el aprendizaje y desarrollo de las nuevas generaciones. También la práctica docente es por excelencia una acción social y política. Por su parte, las políticas públicas representan las herramientas del Estado para orientar su desarrollo.

La IE, la práctica docente y las políticas educativas son actividades que realizan individuos que tienen intereses, motivaciones, valores, visiones del mundo y de la sociedad, aspiraciones y expectativas que se encuentran en el sustrato de cada una de estas actividades, por lo que aquellas no son neutrales. No obstante, la IE, la práctica docente y las políticas educativas se requieren mutuamente. Las tres, desde su especificidad, tienen la responsabilidad de contribuir a la realización y vigencia del derecho a una educación de calidad para todos.

Enseguida planto elementos que a mi juicio son centrales sobre el tema de las relaciones de la IE con la política educativa por un lado y con la práctica docente por otro. Éste es sin duda un asunto que ha despertado una amplia polémica en distintas partes del mundo. Estos elementos han sido retomados de los trabajos de Muñoz-Repiso (2004, 2005) en donde la autora reseña eventos relevantes de esta polémica, los cuales nos serán útiles como punto de referencia.

Aprovechando la magia de este nuevo siglo, coincido con Muñoz-Repiso (2005) cuando afirma con acierto que hoy día tenemos una cantidad considerable de conocimientos sobre la educación. Estos conocimientos, dice, son el fruto de varios siglos de práctica docente y unas cuantas décadas de investigación acerca de los procesos de aprendizaje y enseñanza.

A pesar de que parece que la escuela no cambia su formato original de funcionamiento, en realidad han ido ocurriendo cambios en algunos de los procesos que en ella acontecen. Hoy día, pocos educadores sostienen que “la letra con sangre entra”. Asimismo, ahora se sabe que el niño llega a la escuela con experiencias previas que contextualizan su proceso de aprendizaje, lo que significa que una buena cantidad de los educadores ya no parten del principio de la “tabula rasa”. Estos cambios no son menores y se deben en gran medida a los avances en la investigación del desarrollo humano y de la educación.

Sin pretender exhaustividad y sólo como un botón de muestra, pensemos en el avance en la generación de saberes como la psicología evolutiva (“el niño no es un adulto pequeño”); asimismo, la psicología diferencial o los estudios sobre la socialización infantil han proveído de conocimiento sobre la naturaleza del sujeto que aprende. El desarrollo del currículo, la didáctica general y las didácticas específicas con fundamento en la investigación acerca de la naturaleza del objeto de conocimiento que se enseña, ofrecen saberes que orientan la selección y organización de los contenidos escolares. También de la investigación sobre la política educativa, la sociología y economía de la educación, la organización escolar, la eficacia escolar, los procesos de mejora de la escuela, la interacción en el aula, el liderazgo de las organizaciones educativas, el papel de las familias en la educación, los métodos y técnicas de evaluación, el impacto de las tecnologías de la información y la comunicación en el aprendizaje, y el contexto del aula y la escuela ... y una larga lista de campos temáticos objeto de la IE que ofrecen a la comunidad de educadores, en su sentido más amplio, conocimiento y comprensión acerca de los actores, el contexto en que se desarrolla la educación, las instituciones, los procesos y los resultados

educacionales. A pesar de los avances en el conocimiento de la educación, hago mía la frase de Sócrates “sólo sé que nada sé”; cuanto más conocemos, más nos damos cuenta de lo que nos hace falta.

No obstante el conocimiento producido por la IE, a decir de muchos, la escuela es prácticamente la misma de hace un siglo. Pareciera que el desafío que se enfrenta es resolver la paradoja que tienen los sistemas educativos al funcionar con escuelas del siglo XIX, docentes del siglo XX y alumnos del siglo XXI. Las nuevas necesidades y exigencias personales y sociales demandan no sólo nuevos conocimientos sobre el hecho educativo, sino innovar la práctica docente, así como diseñar e implementar de manera distinta las políticas educativas a fin de responder a las nuevas condiciones y necesidades de la educación, los educandos y los educadores.

Pero, ¿qué es lo que acontece? Por un lado, y sin temor a equivocarnos, la IE y la práctica docente viven en mundos separados, incluso podemos decir que en mundos paralelos. La investigación, a decir de los docentes, vive en su preciosa torre de marfil sin que se digne a mirar lo que acontece en las aulas y en las escuelas; por su parte, a decir de no pocos investigadores, los docentes tienen la responsabilidad de que no exista renovación en las prácticas de enseñanza. Y por si fuera poco, en palabras de Muñoz-Repiso (2005:2) “los políticos, con frecuencia, emprenden sus reformas sin tener apenas en cuenta el saber de unos y de otros, dando más cabida a posiciones ideológicas y a imágenes mediáticas de la educación que a un conocimiento hecho de rigor científico y reflexión serena sobre la práctica”.

Lo que parece que hoy día vamos teniendo más claro, o nos interesa comprender mejor, es que identificamos al menos tres grandes comunidades: los docentes, los investigadores y los políticos. Además, a estos tres grupos, desde la especificidad de su propia actividad, les corresponde el aseguramiento del derecho a una educación de calidad para todos. También es de reconocer que nos encontramos en vías de construcción de un diálogo y cooperación entre todos que permita hacer fluir conocimientos, reflexiones o preocupaciones para realizar una mejor educación.

El asunto de la relación entre investigación, práctica y política es polémico y ha ido adquiriendo mayor relevancia sobre todo en los medios académicos. Se ha identificado como equivoco el planteamiento de modelos clásicos para explicar esta relación, así se ha utilizado un modelo de origen industrial que es lineal y mecanicista:

PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO → MEDIACIÓN/DIFUSIÓN → DESARROLLO/IMPLEMENTACIÓN/APLICACIÓN

En la actualidad, sabemos que la realidad no funciona de manera lineal y mecánica como lo sugiere el modelo expuesto.

Por otro lado, hoy día existe una conciencia creciente de la diversidad social —de género, edades, culturas, oportunidades, capacidades y otras— y por ello se señala de manera insistente en distintos ámbitos, como en la investigación social y educativa, en la política, en los derechos humanos, la complejidad de la realidad humana, social y educativa. La conciencia que se tenga de la diversidad y la complejidad significa que es necesario aumentar nuestra capacidad de cooperación. En el tema que nos ocupa, esta reflexión es ineludible.

Muñoz-Repiso (2004, 2005) narra cómo fue que en 1996, David Hargreaves, prestigiado profesor e inspector británico en su ya famosa conferencia *Teaching as a research-based profession: possibilities and prospects*, dictada en el seno de la *Teacher Training Agency Annual Lecture*, reavivó la polémica y a juzgar por las consecuencias, provocó una toma de conciencia entre las comunidades de docentes, investigadores y políticos.

Las tesis centrales de la conferencia de Hargreaves se resumen así:

La enseñanza, de manera contraria a lo que ocurre en la medicina, no es una profesión basada en evidencias científicas (research-based o evidence-based profession). La responsabilidad de esta situación, dice el profesor Hargreaves, es de la investigación educacional. Esto es así, dice, porque la IE no ha sabido ser útil para proporcionar sustentabilidad a la práctica docente, así como tampoco crear un cuerpo de conocimientos sólidos con un sentido acumulativo; tampoco ha sabido cómo difundir sus resultados.

El desarrollo y la mejora de la educación necesitan estar fundamentados en conocimientos científicos. La mejor solución, propone el profesor Hargreaves, es que sean los docentes, quienes conocen los problemas de la práctica, quienes hagan un tipo de investigación libre del academicismo estéril. De esta manera, los fondos destinados a la investigación educacional deben ser redirigidos, a financiar los estudios de los profesores y también a la Office for Standards in Education, Children's Services and Skills (OFSTED) del Reino Unido.

En su análisis, Muñoz-Repiso (ibid) señala que el efecto de los planteamientos del profesor Hargreaves se observa en tres elementos: acciones orientadas a promover la investigación educativa en las aulas y la enseñanza basada en evidencias; la realización de dos estudios y sus informes respectivos sobre la situación de la IE en el Reino Unido, los cuales fueron la base para decisiones de política respecto a su organización y financiamiento, y el haber suscitado un amplio debate por parte de académicos, investigadores y profesores, tanto a favor como en contra de las tesis de David Hargreaves. Entre las reacciones a la conferencia de la Teacher Training Agency (TTA) destacan la de Hancock (1997), la de Hammersley (2002) y la de Hemsley-Brown y Sharp (2002). Las dos primeras, reaccionan desde la perspectiva del profesorado dejando muy claro que la enseñanza y la investigación son dos actividades muy diferentes que demandan formación, tiempos, capacidades y motivaciones distintas. La tercera, profundiza la comparación entre la medicina y la educación, y llegan a la conclusión de que los profesores no suelen ser usuarios frecuentes de revistas especializadas, situación muy distinta en los profesionales de la salud, lo que dificulta que los docentes realicen IE.

Transformar la utilización de la IE tanto por los docentes como por los políticos implica un cambio cultural no menor. Desde mi perspectiva, y seguramente porque pertenezco al vértice del triángulo de la investigación educacional y porque me interesa que el trabajo de producción de conocimiento sea útil y tenga impacto, me atrevo a decir que nos corresponde una buena parte de la responsabilidad en el planteamiento de qué hacer y cómo hacer para transformar la cultura sobre el uso del conocimiento producido por la IE sin caer en posturas eficientistas.

Los informes sobre la situación de la investigación educacional fueron dos, uno realizado por los inspectores desde la OFSTED, y el otro por el Department for Education and Employment. Ambos estudios, dice Muñoz-Repiso (2004, 2005) fueron muy críticos respecto a la calidad de la investigación educacional. Este aspecto es sin duda crucial, esencial e insustituible en cualquier planteamiento acerca de la relación entre investigación educacional, práctica docente y políticas públicas.

El tema de la calidad estará presente para juzgar tanto la práctica docente como las decisiones de política pública ("por sus obras los conoceréis"). Sin embargo, no podemos esperar que la acción docente y la política se basen en evidencias derivadas del conocimiento científico si la IE no tiene calidad.

La comunidad científica de la investigación educacional, como otras comunidades científicas, tiene la responsabilidad de consensuar acuerdos sobre criterios o estándares de calidad que sean aplicables a la

construcción del o los objetos de estudio, a las estrategias metodológicas empleadas y a las inferencias realizadas con base en la evidencia obtenida.

Estos elementos obligan a la comunidad científica a promover una discusión y construir acuerdos que permitan, entre lo más importante: establecer una agenda de temas y asuntos prioritarios; definir, construir o en su caso exigir una institucionalidad mínima que apoye la actividad de investigación en el marco de las organizaciones existentes como son las instituciones de educación superior y los centros académicos de investigación, sean estos públicos o privados; establecer un marco mínimo de especificaciones acerca de lo que es investigación educacional y lo que es un investigador o investigadora de la educación; promover la creación de esquemas de financiamiento orientados a la formación e incorporación de nuevos investigadores; apoyar a buenos científicos de la educación con experiencia y calidad mostradas e impulsar con apoyos académicos y financieros la conformación de grupos estables de investigadores, con agendas de investigación de mediano plazo que puedan abordar los temas prioritarios.

También a la comunidad científica le corresponde abordar de manera responsable los conflictos, inherentes a la actividad humana, que muchas veces debilitan a la comunidad de investigadores frente a la opinión pública. Nos referimos a los conflictos de naturaleza epistemológica/metodológica (cuantitativo vs cualitativo) que podemos resolver por la vía del pluralismo metodológico y la amplia discusión entre pares; los celos disciplinarios, por la vía de la pluralidad de las disciplinas científicas y la orientación macro o micro de los estudios por la vía del pluralismo sustantivo.

Cuidar y acrecentar la calidad de la investigación educacional no es un asunto trivial y menos cuando se busca que el conocimiento se vincule de manera fecunda con la práctica docente y la política.

Los políticos como tomadores de decisiones también son generadores de conocimiento o de preguntas pertinentes para ser resueltas por los investigadores. Sin embargo, los políticos son los responsables de la conducción de los sistemas educativos y por ello les corresponde estar informados sobre las características y condiciones en que se realiza la investigación educacional en su país; buscar de manera conjunta con los investigadores la creación o fortalecimiento de los mecanismos que favorezcan la producción de conocimientos relevantes, así como la promoción de su disseminación, divulgación y utilización. No se pueden promover mejores condiciones para la investigación educacional (investigadores, redes, publicaciones, institucionalidad y otras más...) si no se cuenta con los recursos financieros para ello y sobre ese punto, los políticos tienen las respuestas.

Los docentes, quienes también son tomadores de decisiones desde su quehacer, son fuente de saberes provenientes de la reflexión sobre la práctica. Aun y cuando la práctica docente es objeto de infinidad de críticas provenientes de la academia, de la política y de la sociedad, lo cierto es que lo que llamamos "resistencia al cambio o a la innovación" en muchos de los casos es una actitud de prudencia y de cuidado basado en las certezas con las que cuentan los docentes en un momento determinado.

La práctica docente y las innovaciones que en ella se generan representan una fuente inagotable de ideas y saberes que han de ser tomados en cuenta si buscamos mejorar el impacto y la utilidad de la IE. La realización de estudios cuyo objeto sea el aula y la escuela a fin de desbrozar la complejidad de los procesos que ahí ocurren, exige la conformación de equipos de investigación integrados por investigadores y docentes. Sobre esta consideración habría que trabajar más ampliamente en el marco de propuestas para fomentar la realización de investigación educacional vinculada y vinculante (Murillo, 2005).

Quiero insistir en que analizar y pensar la relación entre investigación (investigadores), práctica de enseñanza (docentes) y políticas públicas (políticos), implica reconocer sus dificultades a la vez que identificar lo deseable y lo posible.

Una relación constructiva supone reconocer, respetar y validar las diferentes identidades, roles, objetivos, reglas y restricciones de cada una de las partes. He afirmado que la investigación, la política y la práctica docente son actividades de naturaleza distinta y que se necesitan unas de las otras.

A lo que nos enfrentamos es a una escasa interacción entre investigadores, docentes y políticos. Lo que se observa en nuestros países de América Latina es que esta escasez de vínculos se acompaña de desconfianza y descalificaciones.

Los políticos, responsables de las decisiones de la política pública, consideran irrelevante la investigación. Por su parte, los investigadores no siempre son sensibles a las restricciones temporales e institucionales de la política educacional, en tanto que los docentes reciben el conocimiento como "acabado" como algo "dado" y no cuentan con canales de comunicación con los investigadores y aún menos con los políticos.

El fundamento de cualquier esquema de relación constructiva es que las divergencias sustantivas entre las partes de este triángulo, de geometría aún desconocida, no afecten el reconocimiento del "otro".

3. PENSAR LA RELACIÓN INVESTIGACIÓN, PRÁCTICA Y POLÍTICAS DESDE LA INVESTIGACIÓN EDUCACIONAL

Es posible afirmar que la investigación educacional en la mayoría de nuestros países se realiza en un campo amplio y heterogéneo de instituciones y centros de investigación.

En el reporte que elaboraron en el 2004 un equipo de examinadores del CERI de la OCDE (p.522), para el caso de México se señala que la heterogeneidad del campo de la investigación educacional puede describirse en función de dos grandes criterios: la orientación o tipo predominante de las investigaciones y la relación con las demandas y requerimientos de las políticas públicas en educación y de las prácticas educativas en las escuelas.

El criterio de orientación o tipo de las investigaciones hace referencia a la distinción tradicional entre investigación básica e investigación aplicada. Como sabemos, ambos tipos tienen dinámicas, estrategias y metodologías diferentes en la producción de conocimiento. La investigación básica se orienta a la producción de conocimientos en un área de problemas de relevancia teórica y conceptual, es disciplinar y se realiza en tiempos más largos. Por su parte, la investigación aplicada, también denominada "investigación orientada" a la innovación y desarrollo, es interdisciplinaria y contingente, esto es, busca producir conocimiento en función del diseño e implementación de soluciones. Ambos tipos están relacionados y se requieren mutuamente, pero conservan sus especificidades y criterios de validez (OCDE-CERI, 2004).

Respecto a la relación de la investigación educacional con los problemas de la política, se identifican dos orientaciones: "investigación autónoma más relacionada con la disciplina y el conocimiento acumulado en dominios específicos y, la investigación relacionada directamente con problemas educativos del sistema y las necesidades de toma de decisiones de los políticos" (OCDE-CERI, 2004: 523).

El siguiente cuadro ilustra los tipos de investigación y su impacto en las políticas. Es una representación que parte del análisis de la situación de la investigación educacional y su relación con el desarrollo educativo tomando como referencia información del caso mexicano. No obstante, es un útil marco de análisis que ayuda a percibir la heterogeneidad de realidades institucionales y de comunidades académicas en el campo de la IE.

CUADRO 1. TIPOS DE INVESTIGACIÓN Y SU IMPACTO EN LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

Orientaciones para la investigación educativa		
Relación con las necesidades del sistema y con las políticas.	1. Investigación básica y académica.	2. Investigación aplicada y desarrollo.
Relativamente independiente de políticas y centrado en áreas de conocimiento.	1.1. Centros especializados universitarios, investigadores reconocidos ("investigación académica de excelencia").	2.1. Investigadores, centros y fundaciones asociados con formación y práctica de maestros y actores específicos o grupos —adultos, indígenas, mujeres, entre otros— ("investigación orgánica").
Implicación en las políticas y en la solución de problemas del sistema.	1.2. Académicos y centros de alto nivel que asesoran e intervienen en políticas ("investigación focalizada").	2.2. Investigadores, centros y ONGs que dan asesoría a las autoridades educativas y a otros políticos sobre modelos de desarrollo educacional y uso de tecnologías para resolver problemas. Estos responden a la demanda ("investigación instrumental").
Fuente: OCDE-CERI, 2004:524		

En varios países de nuestra América Latina, con los procesos de reforma educativa de los años noventa, se dio un fenómeno de tránsito de investigadores y académicos a las filas de la política como autoridades educativas. Y aunque no siempre, ni como se esperaba que ocurriera, esta situación ha favorecido el desarrollo de la investigación educacional. Al hecho de que académicos e investigadores accedieran a puestos altos en la burocracia de los sistemas educativos, le podemos aplicar la frase de "que entre gitanos no nos leemos las manos", la que habla por sí misma.

En todo caso, las reformas educativas han hecho patente la exigencia de más y mejor conocimiento para apoyar la toma de decisiones de la autoridad educativa de la administración educacional de un país, estado o región, en distintos niveles de la gestión del sistema. Este hecho no puede obviarse, ya que frente a mayores exigencias y demandas de información organizada y de conocimiento, no siempre la investigación educacional y sus actores tienen las respuestas de manera inmediata, como generalmente las exigen los políticos.

Sostengo la hipótesis de que la práctica docente, por acción o por omisión, también se encuentra implicada en las reformas curriculares y pedagógicas. Esta realidad ha permitido a los docentes acercarse, digamos de manera "cuasi natural", a la investigación educacional. La reforma de la formación inicial y continua de los docentes, con distintos acercamientos en cada país, plantea nuevos contenidos y maneras de hacer la formación que vincula a los docentes con el conocimiento acumulado por la investigación educacional. Cada vez son más los docentes que comparten espacios de discusión científica, baste ver su numerosa presencia en los distintos congresos, simposios, seminarios y otros eventos académicos en los que se presentan, discuten y en suma, se difunden resultados de investigación. Sus demandas en el sentido de qué hacer y cómo para acercarse a la IE (investigadores, temas, metodologías, temáticas, publicaciones y otros componentes) si bien lentamente, ya empiezan a manifestarse. Sin embargo, las

respuestas aún no las hemos construido. Estas respuestas requieren información e imaginación para crear condiciones propicias para que los docentes sean usuarios de la investigación, críticos de ella e incluso participen en grupos mixtos para realizar estudios.

La investigación educacional y por ende los investigadores, a mi juicio, poseen las herramientas para proponer desarrollos fecundos de la relación entre el conocimiento científico, el diseño e implementación de políticas públicas, y el quehacer cotidiano de la práctica docente. El poder del conocimiento para transformar es invaluable y ayudará a desentrañar la geometría de ese triángulo: investigación-práctica docente-políticas (de Agüero, 2007; Muñoz-Repiso, 2004 y 2005; Santibáñez, 2007; Zorrilla, 2005).

La divulgación científica convencional es esencial e insustituible. El impacto de la investigación educacional en distintas audiencias, como la opinión pública en general, los políticos, los docentes o los padres de familia, supone una preocupación seria y profesional por el tema de la divulgación y el establecimiento de lo que hoy denominamos *interfaces* que permitan hacer la conexión.

Legitimar públicamente la actividad investigativa y sus resultados es una tarea de persuasión. Como lo expresaría Aristóteles cuando habla de utilizar los medios de persuasión, que según el filósofo griego son: el *ethos* que se refiere al carácter o personalidad de quien busca persuadir; el *pathos* que sería la capacidad de transmitir emociones y, el *logos* que se refiere al argumento que sostiene la idea que se está comunicando y en su caso defendiendo.

En el siguiente apartado ofrecemos análisis y reflexión sobre planteamientos que pueden inspirar una relación más fecunda entre investigación, práctica docente y políticas públicas.

4. LA DIVULGACIÓN (TRANS-MISIÓN) DE LA INVESTIGACIÓN EDUCACIONAL A DIFERENTES AUDIENCIAS

Hemos dicho que el modelo industrial “de la producción de conocimiento a su aplicación” por el que se pensaba que la IE debía producir resultados que fueran inmediatamente utilizados, está totalmente ajeno a la realidad. A decir de Muñoz-Repiso (2005), los planteamientos actuales son más realistas y ya no se supone más, que la investigación educacional es la varita mágica que resolverá todos los problemas de la educación. Ahora las expectativas están mejor situadas. Esta autora dice que las complejas relaciones entre producción del conocimiento y utilización se pueden explicar, entre otros más, mediante “modelos interactivos” (OCDE, 2000), modelos de “ilustración moderada” (*moderate enlightenment*) (Hammersley, 2002), o modelos “epidemiológicos” (Cros, 1999).

Utilizando el texto de Muñoz-Repiso (2007: 4-5), una descripción breve de cada modelo es como sigue:

El modelo “interactivo” enfatiza la interdependencia entre los elementos del sistema, así los procesos centrales de producción, mediación y utilización se influyen mutuamente y los distintos actores pueden adoptar uno u otro papel según el momento.

El modelo denominado de la “ilustración moderada”, el autor que lo expone, Hammersley (2002) dice que la práctica docente no puede basarse en forma directa en lo que la investigación produce. A su vez, la investigación no puede orientarse sólo a la producción de resultados que sean útiles de manera inmediata. Señala que los procesos de retroalimentación entre la práctica y la investigación son contingentes, ya que pasan por los sujetos (docentes, políticos e investigadores), su experiencia, conocimientos y expectativas.

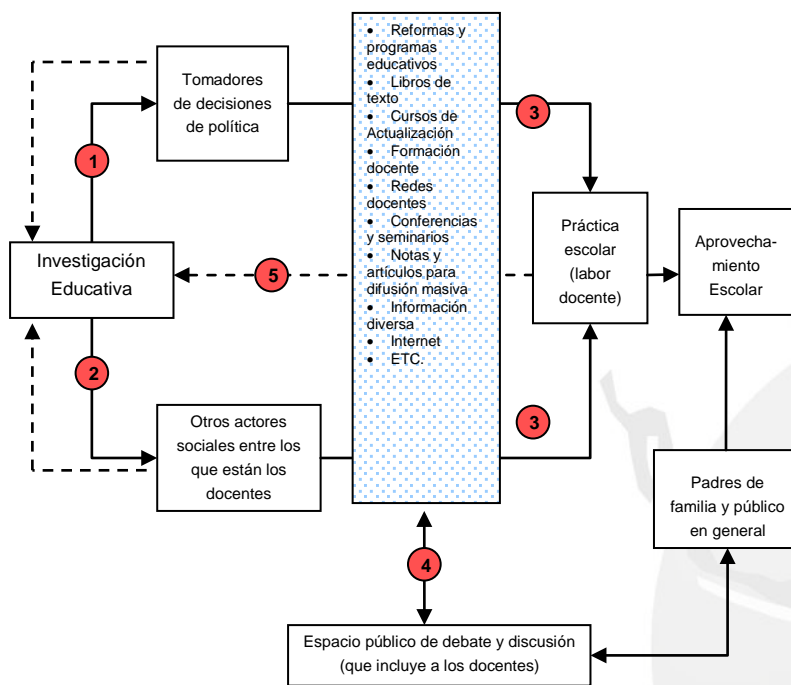
El modelo "epidemiológico" hace referencia a un modo de disseminación del conocimiento que se asocia a la idea de "contagio" vs la imposición o la utilización mecánica. Desde esta perspectiva, los primeros "afectados" por las perspectivas innovadoras que abre la investigación serían los docentes pioneros, para luego en un proceso de ritmo y aceleración variable, generalizarse.

Señala Muñoz-Repiso (2005:5) que estos modelos de interpretación de las relaciones entre práctica, política e investigación tienen en común tres características: situar las expectativas acerca de la capacidad de la investigación para provocar cambios; considerar que las fronteras entre productores y usuarios no son en absoluto nítidas e infranqueables; y por último, que entre los actores de cada vértice del triángulo las relaciones no se dan de forma lineal sino en red.

El papel de la investigación educacional es un papel necesario, que "ilumina" conceptos y relaciones, de forma indirecta y lenta; que se basa en una construcción acumulativa del conocimiento contrastado, por lo que no es un suministro de recetas de uso inmediato ni tampoco debe convertirse en la justificación de decisiones generalmente tomadas con antelación.

Además de los modelos descritos brevemente *ex ante*, en la literatura que trata de la relación investigación-práctica docente-políticas públicas podemos encontrar distintas maneras de abordar su análisis y de plantear propuestas. A manera de ejemplo utilizamos el modelo que propone Santibáñez (2007). La autora señala que su propuesta se trata de un modelo teórico de transmisión del conocimiento generado desde la investigación educacional y que asume que el punto de partida es la investigación misma. Una descripción resumida del modelo se expone enseguida.

GRÁFICO 1. MODELO CONCEPTUAL DEL PROCESO DE TRANSMISIÓN DE LA INVESTIGACIÓN HASTA LA POLÍTICA EDUCATIVA Y PRÁCTICA ESCOLAR



El modelo expuesto gráficamente, contempla dos actores principales de transmisión de los conocimientos: los políticos o tomadores de decisiones de política, y otros actores.

El grupo de los políticos se refiere a quiénes ocupan puestos de decisión en el sistema educativo y en otros ámbitos gubernamentales que tienen autoridad en el campo de la educación. En el grupo "otros actores" se incluye además de los docentes, a académicos, investigadores, asociaciones profesionales, organizaciones no gubernamentales con presencia en el sector educativo, a organismos internacionales (financieros, educativos, culturales), fundaciones privadas interesadas en la educación, así como los medios de comunicación social.

Santibáñez (2007) se pregunta, "¿Qué circunstancias, actores, canales y condiciones externas afectan las relaciones entre los objetos presentados en el gráfico 1?". A fin de analizar los eventuales canales de transmisión y las condiciones mediante las cuales la investigación educacional logra llegar a su o sus audiencias, se identifican en el gráfico con un círculo numerado.

Los canales de transmisión que Santibáñez propone serían:

(1) Relación entre la investigación educativa y los procesos de toma de decisiones de política educativa; (2) Relación entre la investigación educativa y otros actores; (3) Relación entre las acciones emprendidas por los tomadores de decisiones de política y otros actores y la práctica docente; (4) Generación del debate público acerca de la educación, las políticas diseñadas para mejorarla y el papel de la investigación en este proceso y (5) Relaciones Dinámicas de retroalimentación e influencia (líneas punteadas).

Santibáñez (2007) señala que hay tres supuestos implícitos acerca de la capacidad de la IE para influir en la toma de decisiones, tanto en la política como en la práctica, los cuales han sido mencionados con anterioridad en este documento. Dichos implícitos son: a) que la investigación tenga calidad y rigor técnico; b) que sea relevante y accesible para el destinatario objeto, y c) que se disemine y logre llegar a la audiencia pretendida. Por último, es importante que tanto la política como la práctica docente tengan la apertura y flexibilidad para admitir, validar y en su caso extender los cambios o acciones propuestos por la investigación.

La autora que estamos siguiendo (Santibáñez, 2007) hace algunas advertencias que es importante considerar: Desafortunadamente, estudiar un tema relevante de manera rigurosa si bien es necesario, tampoco resulta suficiente para asegurar su impacto. Es necesario que los resultados de dichos estudios, en su forma original o de forma sintética, sean diseminados debidamente y se presenten de forma accesible para las audiencias a las cuales se quiere llegar. El tema de la accesibilidad es fundamental, en la medicina podemos encontrar ejemplos útiles para el campo de la educación. Lo que es totalmente certero es la afirmación que sostiene de manera contundente que los resultados y conclusiones de las investigaciones por más relevantes y sólidas que sean, no tendrán ningún efecto si nadie las conoce.

Distintas iniciativas han surgido en varios países desarrollados las que se identifican como "estructuras mediadoras" entre la investigación, la política y la práctica educativa.

En el Reino Unido, como respuesta a los dos informes sobre la situación de la investigación educacional, el gobierno creó dos centros mediadores entre investigación y práctica educativas. Uno de ellos se denomina *Evidence for Policy and Practice Center (EPPI-Center)* cuya responsabilidad es llevar a cabo revisiones sistemáticas y periódicas de los resultados de la IE con el fin de hacerlos accesibles a políticos y

docentes. El otro, es el *National Education Research Forum*, cuya tarea es establecer prioridades de financiamiento que estén más acordes con las necesidades de los usuarios.

Una de las recomendaciones que el grupo de examinadores del CERI-OCDE (2004:541-547) hizo al gobierno de México, consiste la necesidad de que el país defina *una agenda nacional de investigación educativa, se lleve a cabo un impulso a la infraestructura y a la capacidad de investigación y se fortalezca el uso de la investigación educativa*. Se propone la creación de un mecanismo como el Fórum del Reino Unido. En el siguiente cuadro los examinadores resumen la propuesta.¹

**CUADRO 2. PROPOSICIÓN DE UN FORO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA:
ACTORES, PAPELES DENTRO DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN Y EJEMPLOS DE ACTORES**

Actores	Papeles en el proceso de investigación	Ejemplos
Proveedores de la investigación	Organizaciones que llevan a cabo investigación y desarrollo, y forman investigadores	Las universidades (departamentos, institutos y centros vinculados con la investigación educativa); centros públicos y privados de investigación; en la Secretaría de Educación Pública, las áreas que realizan estudios e investigaciones; el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, y similares.
Intermediarios	Patrocinadores, editores, medios	Organizaciones de financiamiento, los medios, revistas de difusión, el Observatorio Ciudadano de la Educación y similares.
Usuarios de la investigación	Instituciones y actores que usan la investigación y la evidencia para informar sus políticas o prácticas	Tomadores de decisiones, (autoridades educativas federales y de los estados), políticos, padres, profesores, estudiantes.
Coordinadores	Coordinación de instituciones a nivel federal, sectorial o por campo de trabajo.	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, redes de información temática, redes y asociaciones que pertenecen a centros de investigación o instituciones de educación superior, y similares.
Fuente: OCDE-OCDE, 2004:543.		

Otro ejemplo de estructuras o instancias mediadoras son la *What Works Clearinghouse (WWC)* en los Estados Unidos. Fue establecida en 2002 por el Departamento de Educación, para lo cual se creó el *Institute of Education Sciences* a través de *Education Sciences Reform Act of 2002*.² El WWC tiene una misión triple: propiciar el uso de metodologías rigurosas en la investigación educacional; coadyuvar y favorecer la utilización del conocimiento generado para la toma de decisiones de política pública, y facilitar al público en general los resultados de investigación de interés. Se sistematiza la información y se coloca en Internet.³

¹ Hay que decir que esta propuesta valorada como importante y productiva, a pesar de que se realizó un diseño de cómo habría de funcionar un mecanismo como el Foro, no ha sido posible ponerlo en marcha. En buena medida, un mecanismo como éste (y cualquier otro similar) requiere de la voluntad política y los fondos para su creación y operación. Asimismo, se necesita un diseño funcional y el grupo de personas que se responsabilicen de su funcionamiento.

² Consultado en <http://ies.ed.gov/pdf/PL107-279.pdf>

³ Para más información, consultar la página: <http://ies.ed.gov/ncee/wwc/>

Existen organismos internacionales que hacen trabajo importante en el tema de la relaciones entre investigación, práctica y política. Destacamos algunos de ellos:

La OCDE, a través del *Center for Educational Research and Innovation* (CERI) realiza estudios, informes de expertos y evaluaciones encaminados a ofrecer elementos a los responsables de la política educacional de los países miembros.

En la Unión Europea, *Eurydice*⁴ es una red institucional constituida para obtener, producir, analizar y difundir conocimiento referente a los sistemas educativos europeos.

La *Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)* con oficinas en varios de los países miembros, entre sus diversas actividades, destaca la función de apoyo a la toma de decisiones mediante la generación de conocimiento. En este mismo sentido, se encuentra también el trabajo que viene haciendo la UNESCO en todo el mundo y es destacable, en particular, el papel de la Oficina Regional de Educación para América Latina y El Caribe, de la UNESCO con sede en Santiago de Chile (OREALC-UNESCO).⁵

En América Latina, sobresale el *Programa para la Promoción de la Reforma en América Latina (PREAL)*, que tiene como finalidad: "contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación mediante la promoción de debates informados sobre política educacional; la identificación y divulgación de buenas prácticas y el monitoreo del progreso educativo en los países de la región. El PREAL promueve la colaboración entre los actores de la sociedad civil y los gobiernos en los esfuerzos por mejorar la educación y fortalece las capacidades de gestión para ello".⁶

Otro tipo de organizaciones, como es el caso de la agrupaciones profesionales de investigadores de la educación, pueden plantearse como una parte de sus funciones ser una instancia que propicie, por un lado, el fomento de la investigación educacional tanto por lo que se refiere a las temáticas, metodologías y enfoques, objeto de la actividad científica, como por la consecución ante instancias gubernamentales que apoyen el fortalecimiento de la infraestructura, financiación y otras condiciones que requiere la investigación científica en el campo de la educación. Por otro, promueva y ayude a la constitución de estructuras o instancias mediadoras entre el conocimiento de la educación, la práctica docente y las decisiones de políticas públicas.

5. PARA CONCLUIR

Hay La mejora de la educación tanto desde las perspectivas macro y meso sistémica, como de los procesos y resultados que tienen lugar en el nivel institucional de cada centro escolar requieren del saber que se construye desde la investigación científica, aunque como hemos visto no sólo de éste.

El enfoque *basado en evidencias* gana terreno poco a poco. Podemos decir que existe una exigencia creciente por la creación de sistemas de información y de evaluación que provean de evidencias que permitan retroalimentar las políticas con el fin de mejorar sus efectos positivos en los beneficiarios mediante la atención a procesos y resultados.

⁴ Para más información consultar la página: <http://www.eurydice.org>

⁵ Para más información consultar: <http://www.oei.es> y <http://www.unesco.cl> respectivamente.

⁶ Para más información consultar la página: <http://www.preal.cl>

No obstante para cambiar la educación a fin de que ésta sea cada vez mejor para todos y conseguir la realización del derecho a la educación con eficacia, eficiencia, equidad y pertinencia se requiere avanzar en la resolución geométrica del triángulo: investigación, políticas y práctica docente.

Concluimos con una reflexión textual de Mercedes Muñoz-Repiso (2004:13).

La «escuela del mañana» implica la creación de redes de gestión del saber que permitan relaciones fluidas entre los propios docentes y de éstos con los investigadores y los responsables políticos. Es un auténtico cambio de mirada sobre el problema. La investigación no será la «panacea universal» para todos los problemas que la escuela tiene planteados, pero sí una fuente importante para realizar pequeños avances sobre premisas sólidas, para desarrollar la profesión docente al mismo nivel que otras profesiones de alta cualificación, como la medicina o la ingeniería. No tendrá nunca un papel prescriptivo respecto a la enseñanza, porque ésta es una profesión que requiere la construcción de un saber propio, en diálogo con la realidad escolar y social y mediante la cooperación entre docentes. El conocimiento proveniente de la investigación y el que se deriva de la práctica no tienen por qué excluirse, sino más bien articularse, respetarse, dialogar entre sí, ser «mucho más que dos», al apoyarse recíprocamente. El punto es romper la frontera, suscitar la motivación para que los profesores utilicen la investigación educativa, la valoren, la incorporen a su vida profesional como usuarios-productores, y los investigadores reconozcan el saber generado a partir de la práctica y se apoyen en él.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cross, F. (1999). *L'innovation en éducation: un possible gestion de future*. Les Écoles Innovantes. Paris: OCDE.
- De Agüero, M. (2007). La relación entre investigación educativa, política y práctica escolar entelequia, construcción del conocimiento y/o solución de problemas? en, Barba, B. y Zorrilla, M. (Coords.) *Contribuciones de la innovación y la investigación educativa al diseño de políticas educacionales*. México. En prensa.
- De Ibarrola, M. (2007). *Observaciones al Programa Sectorial de Educación 2007-2012*, octubre del 2007, documento inédito.
- Hammersley, M. (2002). *Educational Research, Policymaking and Practice*. London: Paul Chapman Publisher.
- Hancock, R. (1997). Why are Class Teachers Reluctant to Become Researchers?. *British Journal of In-Service Education*, 23,(1).
- Hargreaves, D.H. (1996). Teaching as a Research-based Profession: Possibilities and Prospects. *Teaching Training Agency Annual Lecture*, London.
- Hemseley-Brown, J. and Sharp, C. (2002). The utilization of research by practitioners in education: has Medicine got it cracked? Paper presented at *BERA Annual Conference* (Exeter, 12-13 September).
- McGinn, N. y Reimers, F. (2000). *Diálogo Informado*. México: Centro de Estudios Educativo, A.C.
- Muñoz Izquierdo, C. (2002). Investigación educativa y políticas públicas. Texto preparado para el panel sobre experiencias en el uso del conocimiento generado por los investigadores educativos, llevado a cabo en el Taller sobre el mismo tema. Ouro Preto, MG. Brasil, del 1 al 5 de julio de 2002, bajo los

- auspicios de la Oficina Regional de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC) y de la Fundación Ford.
- Muñoz-Repiso, M. (2004). ¿Sirve para algo la investigación educativa?, Organización y gestión educativa: *Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, pp. 8-14.
- Muñoz-Repiso, M. (2005). Mejorar las relaciones entre investigación y práctica educativas, *Avances en Supervisión Educativa*, 1, Consultado en http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=44&Itemid=31 el 15 de enero, 2008.
- Murillo, F.J. (2005). Aportaciones de la innovación educativa a la investigación: La mejora de la eficacia escolar. Conferencia inaugural del *VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.*, Hermosillo, Sonora.
- OCDE-CERI (2004). Revisión nacional de investigación y desarrollo educativos. Reporte de los examinadores sobre México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(21), pp.515-550.
- OECD-CERI (2000). *Knowledge management in learning society*. París: OECD-CERI.
- OREALC/UNESCO (2007). Educación de Calidad para Todos. Un asunto de derechos humanos. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y El Caribe (EPT-PRELAC) del 29 y 30 de marzo de 2007 en la ciudad de Buenos Aires, Argentina. Consultado en http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/documento_base_educacion_calidad_para_todos_asunto_derechos_humanos_ept_prelac_espanol.pdf el 30 de octubre de 2007.
- Santibáñez, L. (2007). El impacto de la investigación en la mejora educativa: conceptualización y experiencias. En, Barba, B. y Zorrilla, M. (Coords.) *Contribuciones de la innovación y la investigación educativa al diseño de políticas educacionales*. México. En prensa.
- Zorrilla, M. (2007). La investigación sobre eficacia escolar: un ingrediente para la toma de decisiones en la mejora de la escuela y del sistema educativo. Un análisis desde el contexto y experiencia mexicanos. Documento preparado para el panel Uso de la investigación sobre eficacia escolar para la toma de decisiones, realizado en el marco del *I Congreso Iberoamericano de Eficacia Escolar y Factores Asociados*, Santiago de Chile, 12-14 de diciembre. Versión corregida para su publicación.
- Zorrilla, M. (Coord). (2005). *Hacer visibles buenas prácticas. Mientras la pedagogía nos alcanza*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.



LA EDUCACIÓN EN Y PARA LA CONVIVENCIA POSITIVA EN ESPAÑA

Nélida Zaitegi

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2010) - Volumen 8, Número 2

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num2/art5.pdf>



La Asociación para la Convivencia Positiva: CONVIVES, en un canto coral, quiere rendir homenaje a Mercedes Muñoz-Repiso. Para ello algunos de sus miembros: Isabel Fernández, Pedro Uruñuela, José M^a Avilés, Carmen Boqué y Fernando Gómez Rivas han colaborado en la elaboración del presente artículo.

Mercedes Muñoz-Repiso Izagirre y la convivencia

Análisis del desarrollo del concepto de convivencia escolar en España.

Estado actual de la educación en y para la convivencia positiva

- Disrupción en las aulas
- Maltrato entre iguales
- Mediación escolar: presente y futuro.

¿Un altavoz distorsionado?: la convivencia escolar en la prensa

Retos de la convivencia de la institucionalización a la fosilización o a la transformación

Bibliografía

Anexo: Legislación

Son muy numerosas las aportaciones que Mercedes Muñoz-Repiso Izagirre nos hizo a quienes hemos dedicado muchas energías a trabajar a favor de la educación en y para la convivencia positiva en las distintas comunidades autónomas españolas. Investigaciones como:

- Educación para la convivencia : Conocimientos y actitudes cívicas de los niños de quinto y octavo de EGB - Dandaluce Seguro, Iñaki; Muñoz-Repiso Izagirre, Mercedes; Pérez Serrano, Gloria; INCIE
- Los estudiantes españoles y los valores democráticos : estudio empírico sobre la socialización política - Álvaro Page, Mariano; Dandaluce Seguro, Iñaki; Muñoz-Repiso Izagirre, Mercedes; Pérez Serrano, Gloria; INCIE
- ¿Qué ocurre en las aulas? : estilo docente de los profesores y satisfacción de los alumnos de enseñanza secundaria - Ros García, María; Muñoz-Repiso Izagirre, Mercedes; Méndez Miras, Ana; Ministerio de Educación y Ciencia. INCE
- Interacción didáctica en la Enseñanza Secundaria - Ros García, María; Muñoz-Repiso Izagirre, Mercedes; Méndez Miras, A.M.; Romero Montero, M.B.; CIDE
- Los valores en la LOGSE : un análisis de documentos a través de la metodología de Hall-Tonna - Bunes Portillo, Micaela; Calzón Álvarez, Juan; Elexpuru Albizuri, Itziar; Fañanas Torralba, Luís Tomás; Muñoz-Repiso Izagirre, Mercedes; Valle López, Javier Manuel; Universidad de Deusto. ICE; Fundación Santa María (Madrid); CIDE (Madrid)

Además de las investigaciones, sus artículos, libros, cursos y conferencias coadyuvaron a evidenciar la necesidad de abordar la convivencia como elemento clave de la educación.

Consecuencia de esta necesidad, es la reciente creación de la Asociación para la Convivencia Positiva: Convives, formada por asesores y asesoras de convivencia de todas las comunidades autónomas.

“Lo deseable es que la escuela entera viva su misión como algo que merece la pena y, si no es el caso, más vale que el maestro dedique parte de su pasión a ganar adeptos a su causa entre sus colegas. Normalmente la pasión de una comunidad no es compartida por absolutamente todos sus miembros, sino que el tono lo da una parte de ella que “tira” del resto, creando una cultura positiva y entusiasta. Los docentes apasionados crean en su entorno esa cultura y constituyen una comunidad de enseñanza-aprendizaje, donde adultos y niños crecen personal y colectivamente”.

Mercedes Muñoz-Repiso Izagirre¹

Los pilares de una educación para el siglo XXI, según el Informe Delors a la UNESCO son: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser.

Aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás constituye no sólo una finalidad de la educación, sino uno de los principales retos de la educación contemporánea. Son muchas las razones que hacen que este aprendizaje se considere no sólo valioso en sí, sino imprescindible para ir configurando una sociedad más justa, más pacífica, más solidaria y más democrática; más humana y humanizante. Entre otras razones podemos destacar el pluralismo cultural, étnico, religioso, lingüístico, ideológico, etc., que caracteriza la sociedad del siglo XXI; así como el incremento de la violencia y la fuerte tendencia al individualismo que hoy parece generalizarse.

La necesidad y urgencia de educar en la convivencia, hace que surjan proyectos educativos y movimientos sociales, con diversos enfoques; pero, con un objetivo común, favorecer la buena convivencia en los centros y en las aulas.

1. ANÁLISIS DEL DESARROLLO DEL CONCEPTO DE CONVIVENCIA ESCOLAR EN ESPAÑA²

No siempre se ha comprendido la necesidad de promover la convivencia en los centros escolares. A finales de los ochenta los estudios e intereses en este sentido se centraba en la disciplina, entendida como el conjunto de normas y formas de actuar que configuraban en sí mismo los climas de centro y de aula. Desde esta perspectiva se entendía que la norma, impuesta y mantenida era suficiente para promover relaciones interpersonales respetuosas basadas, en muchos casos, en la autoridad del profesorado y un orden para poder instruir a los alumnos y alumnas.

A principio de los noventa, una nueva mirada hacia el mundo escolar cede paso al plantearse, la antítesis de la convivencia, es decir la violencia entre el alumnado, el “bullying” que por primera vez es detectado y tratado. Fernández y Quevedo (1987, 1991, 1993), Ortega (1993), Cerezo (1993). En estos primeros estudios se trazan nuevas vías de investigación en la que se recoge de forma detallada la forma de agredirse entre compañeros, el nivel de maltrato y acoso entre escolares. En este primer estado se trata de sensibilizar a la opinión pública sobre el fenómeno. La intervención tuvo lugar años más tarde cuando surgen los programas centrados en la mejora de las relaciones interpersonales, y la introducción curricular de actividades para su prevención y tratamiento. Ortega (1998), Fernández y otros (1991).

¹ Mercedes Muñoz-Repiso. “Educar desde la compasión apasionada”. Revista Crítica, Diciembre 2008 Número 958 . Madrid

² Fernández, Isabel. Catedrática de Instituto. Madrid. isabel055@hotmail.com

A la vez de este enfoque relacionado con la convivencia los primeros trabajos de M^a José Díaz Aguado (1994, 1999) se centran en favorecer la tolerancia como respuesta a las agresiones y violencia racista contra grupos o culturas diversas.

Lo que se concluye que en este periodo de tiempo el enfoque se centraba en el análisis de la violencia en el medio escolar, su detección y posterior tratamiento para favorecer su eliminación. No es hasta finales de los 90, que surge la palabra convivencia que imprime un prisma diferenciado con respecto a los enfoques anteriores. Así uno de los primeros programas institucionales a nivel autonómico, Carbonell (1997), "Convivir es Vivir" de la Comunidad de Madrid, ya engloba un amplio espectro de formación y procesos de reflexión en los centros para favorecer la convivencia y mejorar los climas de centro. De igual forma el programa SAVE de la profesora Ortega (1998), produce unos materiales con el título de "convivencia escolar: qué es y cómo abordarla".

A pesar de trabajarse la convivencia, éste seguía apareciendo como un tema fundamentalmente del profesorado donde el alumnado no tenía ningún papel especial, más allá de receptores de las actividades que el profesorado propusiera, y a las familias se les veía como imprescindibles, si bien a excepción del programa de "convivir es vivir", no se proveía de ningún espacio de formación ni de participación fuera del meramente institucional.

En 1998, se dan una serie de acciones y programas que abren una nueva perspectiva sobre la convivencia escolar. El conflicto escolar, Casamayor (1998), es analizado e incluido en los proyectos de formación del profesorado con el ánimo de introducir un currículum de convivencia pacífica a través del tratamiento del conflicto como elemento generador de una cultura de diálogo y crecimiento, en vez de percibirlo como un mal a eliminar. Dentro de esta tendencia se crean dos programas institucionales para la implementación de programas de mediación de conflictos en los centros escolares y principalmente en secundaria. Son los programas de mediación escolar de Madrid (Torrego 2002) y Barcelona (Boqué 2002). Por otro lado en el País Vasco Uranga (1998) y Alzate (2000) trabajan la mediación en los centros escolares, y se introduce el concepto de "cultura de paz", que es el objetivo final de todo programa o acción encaminada hacia la mejora de la convivencia escolar.

Por otro lado la Educación para la paz, y en especial el movimiento gallego liderado por Xuxo Jares (1996) reitera el concepto de conflicto y su resolución desde una perspectiva de paz, pero introduce una nueva clave que posteriormente tendrá un fuerte impacto en los programas institucionales de las diferentes comunidades autónomas, la organización escolar como eje que posibilita los cambios para la creación de esa convivencia en los centros escolares. Jares (1997)

Este primer acercamiento a la convivencia desde una perspectiva organizativa con el profesor Jares tiene un gran calado social y crítico. La convivencia no se debe asentar sobre un modelo burocrático donde todo está regulado, el conflicto se elimina y se trata en cuanto que se descubre en busca del orden y la disciplina; tampoco puede tener una mera vertiente relacional basada en conceptos subjetivos y psicológicos, donde las relaciones son la base de la convivencia pues se deja de lado elementos tan claros como la justicia, la equidad en el trato y los derechos colectivos. Para el profesor Jares la convivencia se ha de basar en un modelo crítico de matiz transformador. No se trata de buscar nidos de tranquilidad, sino de transformar los conflictos hacia un bien social más allá del conflicto mismo. Los centros escolares deben constituirse como comunidades democráticas donde los conflictos afloran, se traten y produzcan un paso adelante para la mejora de la sociedad.

El profesor Torrego (2006) y su grupo de trabajo también apunta hacia medidas y propuestas claramente organizativas de los conflictos. El modelo integrado por el que aboga, supone la coexistencia y complementariedad de un tratamiento basado en la norma y su aplicación en el conjunto del centro escolar apoyado por una serie de medidas de tipo dialogante, como programas de mediación, espacios para el diálogo, alumnos ayudantes y voluntarios, etc., que permitan dar voz al conflicto y un trato humanizador. Todas estas propuestas exigen de cambios organizativos y presuponen enfoques muy concretos sobre el sentido de los conflictos en un centro escolar.

Sólo queda mencionar de estos inicios programas como el de la profesora Trianes (1996, 2001) que centra la intervención en el desarrollo de las habilidades sociales del alumnado para conseguir personas y mejoras del desarrollo personal, sin el cual la convivencia escolar no se podría dar, ni siquiera tendría sentido. El objeto de la convivencia requiere y demanda una construcción del individuo en todas sus capacidades y habilidades, por lo que el alumnado tiene un papel estelar al incorporarse en las actividades propias de la intervención.

La convergencia de estos diversos enfoques tiene como resultado una visión mucho más amplia de las primeras propuestas. La convivencia tiene como finalidad crear un bien colectivo, no sólo una pacificación de las aulas y del centro escolar. La cultura de paz, como resultado de la transformación organizativa y el tratamiento del conflicto desde una perspectiva positiva aborda las malas y las buenas relaciones entre compañeros y todos los conflictos que se puedan dar en un centro escolar. La disciplina tiene sentido en cuanto que crea un corpus de normas pactadas y consensuadas desde los diferentes miembros de la comunidad con la participación de un amplio número de miembros de la misma. Se considera que la disciplina tiene que valorar los elementos preventivos y positivos, es decir el conjunto de acciones en un centro escolar para favorecer la implicación directa del cumplimiento de la norma y el respeto al otro de todos los miembros de la comunidad y en especial del alumnado.

2. ESTADO ACTUAL DE LA EDUCACIÓN EN Y PARA LA CONVIVENCIA POSITIVA

La Durante toda la primera década del siglo XXI, la convivencia ha pasado de ser un hecho requerido por aquellos centros pioneros o sensibilizados por el tema debido a sus condiciones especiales a convertirse en un objetivo educativo de primera fila e incluido en los proyectos educativos de los centros, creándose planes específicos para abordarla y para desarrollarla. Se entiende que sin buena convivencia, sin respeto entre los miembros de la comunidad, enseñar y aprender se convierte en una tarea de difícil realización y pocos resultados exitosos. La convivencia pasa de ser un tema periférico a los procesos de enseñanza y al desarrollo democrático de la vida en el aula, a considerarse un paso previo para la calidad de la enseñanza y de la escuela en su conjunto.

Sin embargo, sigue existiendo una dualidad en el profesorado al afrontar el tema de la convivencia puesto que en los centros educativos españoles no es la violencia dura y pura, sino más bien problemas propios de la organización del centro, problemas del alumnado por causas sociales o personales, unidos al fenómeno del maltrato escolar, y la disrupción en el aula lo que produce un clima de deterioro de las relaciones interpersonales, dificultan la labor docente y la convivencia pacífica en el centro educativo.

Debido a esto y otras causas propias de la misma institución escolar, el fenómeno de la indisciplina debido sobre todo a la disrupción en el aula y de las conductas antisociales constituye uno de los problemas más graves del sistema escolar. Ante esta situación se polarizan las tendencias, unas

exigiendo mayor firmeza y regulación normativa y otras fomentando un clima de centro basado en la cooperación. En ambos subyacen filosofías encontradas sobre la función de la escuela.

Las investigaciones a nivel nacional y local han constatado que en la última década la convivencia, y en especial el fenómeno del acoso entre escolares ha mejorado y decrecido respectivamente, y cuando los estudiantes y profesores son encuestados un alto porcentaje de los mismos consideran que la convivencia en los centros escolares es buena y se sienten a gusto, aunque sigue habiendo un número significativo (entorno al 15 y 20%) que no se encuentra tan satisfecho con el clima de su centro.

Sin embargo, si se han dado unos grandes pasos en pro de la convivencia pacífica en toda la primera década del siglo XXI. Por desgracia un hecho que marcó un antes y un después en la convivencia en los centros escolares de toda España fue el suicidio de Jonkin (2004) en el país vasco. Si hasta ese momento el maltrato era un tema que había causado cierta alarma pero se consideraba que no exigía mayor atención, a partir de ese desgraciado incidente las administraciones educativas se ven obligadas a dar explicaciones sobre las medidas que se venían realizando para prevenir dicho fenómeno en las aulas. De ahí surgen un sinnúmero de protocolos de actuación de forma normativa, unas propuestas de tratamiento y una obligatoriedad de incluir la prevención y el tratamiento del maltrato en todos los proyectos educativos de centro. La sensibilización de la opinión pública sobre este fenómeno se amplía a la convivencia en general y existe una gran inquietud en sindicatos, organizaciones y prensa sobre cualquier caso de violencia escolar.

Es importante mencionar el gran papel que ha jugado la formación en convivencia, resolución de conflictos, mediación, habilidades sociales, etc., en todo el territorio nacional. La convivencia ha sido uno de los temas estrella con mayor demanda e impacto en los centros escolares en esta década. El profesorado expresaba una gran necesidad de investigar sobre otras formas de abordar el mundo relacional y la gestión de los conflictos más allá de la pura disciplina. Esta no satisfacía las necesidades que se estaban dando en los centros escolares, se requería crear comunidad, mejorar la participación y la implicación de un gran número de miembros de la misma en la mejora de la convivencia.

En el 2006, con la LOE, se da el impulso definitivo al tratamiento de la convivencia como un objetivo educativo de primer nivel. Dicha ley reitera la necesidad de llevar a cabo "Planes de convivencia" en los centros escolares. Todas las administraciones de las 17 comunidades legislan nuevas órdenes sobre los Derechos y Deberes de los alumnos, profesores y padres, sobre los Planes de Convivencia, sobre los protocolos que se han de llevar a cabo en los centros escolares en ciertas circunstancias. En un periodo de 3 años prácticamente todos los centros escolares incluyen la convivencia en sus documentos administrativos de sus proyectos educativos, planes de convivencia o reglamentos internos. (ver legislación anexa)

2.1. Disrupción en las aulas ³

“El análisis de los determinantes del rendimiento y de la satisfacción de los alumnos constituye uno de los ejes centrales de la investigación educativa”⁴.

Mercedes Muñoz-Repiso

Convivencia positiva y disrupción se influyen mutuamente. Por ello, es importante definir y aclarar qué es la disrupción y cómo se manifiesta en el aula, cuál es su alcance, cómo afecta al alumnado y a los distintos colectivos. Este análisis de la disrupción debe plantearse desde la complejidad, y no desde la simplicidad; muchas veces se tiene la tentación de buscar una causa única, pensando que de esa forma es posible comprender y explicar lo que está pasando en los centros en materia de disciplina; si a ello se une la propensión a buscar las causas de los problemas del centro en factores ajenos al mismo, atribuyendo a los propios alumnos y alumnas, a sus familias, a los medios de comunicación o a la sociedad moderna en general la responsabilidad de los problemas de conducta. Quedarse únicamente en lo superficial, en las conductas que manifiestan la disrupción, significa no entender en su complejidad todo este fenómeno. Es necesario completar el análisis y descubrir qué creencias, ideas y teorías hay debajo, qué valores dan apoyo a estas teorías.

¿Cómo se puede definir la disrupción? ¿Qué es lo característico de la misma? La disrupción se refiere al comportamiento del alumno, alumna o del grupo que busca romper el proceso de enseñanza-aprendizaje, que implícita o explícitamente se plantea que este proceso no llegue a establecerse; la disrupción abarca distintos tipos de conducta que van contra la tarea educativa propiamente dicha, que retardan el aprendizaje y hacen que resulte más difícil, que inciden de forma poco deseable en el clima de clase al entorpecer y enturbiar las relaciones en el aula, provocando conflictos interpersonales y repercutiendo en la relación que se plantea entre el profesorado y el alumnado.

¿Qué conductas se agrupan bajo este nombre de disrupción? Para responder a esta pregunta es necesario tener en cuenta la doble dimensión de los Centros educativos: son, a la vez, *centros de aprendizaje y centros de convivencia*; siendo muy difícil poder separar uno del otro. Si se analizan las conductas del alumnado en relación con la dimensión “centro de aprendizaje”, se pueden encontrar tres tipos de conducta que van contra ella: la falta de rendimiento, molestar en clase, y el absentismo. En muchos casos puede detectarse una cierta continuidad entre estas conductas, de manera que la falta de rendimiento está en el inicio, seguida del molestar en clase, culminando en el absentismo que, en su fase más avanzada, puede llegar al abandono del centro escolar y de la escolarización.

¿Qué tienen en común todas estas conductas contrarias a la dimensión del centro como centro de aprendizaje? ¿Cómo interpretarlas desde un punto de vista educativo, que permita actuar de una manera positiva hacia ellas? Todas tienen en común el rechazo del aprendizaje escolar y ponen de manifiesto el desajuste que existe entre los objetivos educativos del centro y los logros que obtiene el alumno o alumna y los objetivos educativos están muy lejos de la realidad de estos, de su cultura experiencial y de sus intereses concretos. A su vez, en muchas ocasiones estas conductas son señal y síntoma de la gran distancia que hay entre los conocimientos del alumnado y lo que imparte el profesorado; el profesorado, fiel al programa y a su obligación curricular, está dando unos temas y lecciones que están a gran

³ Uruñuela. Pedro. Inspector de Educación. Madrid. urunajp@telefonica.net

⁴ ¿Qué ocurre en las aulas? Estilo docente de los profesores y satisfacción De los alumnos de enseñanza secundaria. María Ros García, Mercedes Muñoz-Repiso Izaguirre, Ana Mendez Miras

distancia de los conocimientos básicos del alumnado; éste ve que no puede seguir, que se va quedando rezagado, y su respuesta es cortar el proceso como sea, bien desconectando, bien molestando en clase, bien ausentándose del aula o del centro.

El bastantes ocasiones se pone de manifiesto la falta de acuerdo entre el profesorado para identificar las conductas disruptivas, o, lo que es lo mismo, la ausencia de un concepto común de disciplina o de disrupción. Además, las conductas de rechazo del aprendizaje suponen también un cuestionamiento de las formas que tiene el centro para atender la diversidad; aquellos alumnos que presentan diversos intereses, distintas necesidades de atención se van quedando fuera y no tienen en el centro mecanismos de inclusión, formas de conseguir que este alumnado entre de nuevo en el proceso. Por último, todas estas conductas están pidiendo sobre todo una solución en términos del alumno, sin culpabilizarles, teniendo en cuenta cuáles son sus variables personales y socio-familiares; interpretando su comportamiento desde la empatía y comprensión de la persona, y no desde la culpabilización o el rechazo.

La segunda dimensión característica de los centros es la de ser un “centro de convivencia”. También se detectan tres posibles conductas contrarias a la misma: la falta de respeto, el conflicto de poder, y, por último, la violencia; pero, a diferencia de lo anterior, resulta más difícil encontrar una continuidad entre las tres conductas.

En cuanto a la falta de respeto hacia el profesorado, su denominador común es no tener en cuenta la dimensión, figura o autoridad del mismo; ésta se puede manifestar como falta de respeto en general, pero otras veces toma forma de desobediencia, no haciendo caso a sus indicaciones de una forma reiterada o respondiéndole de forma impertinente y reiterada.

El segundo tipo de conductas contrarias a la convivencia se refiere a los conflictos de poder; en ellos predomina el enfrentamiento alumno-profesor, buscando, de alguna forma, quedar por encima uno de otro; hay dos tipos de conducta, la de desafío a la autoridad y el incumplimiento de sanciones o la no aceptación de sus consecuencias.

El tercer tipo de conductas hace alusión a la violencia, y abarca varias posibles conductas: la violencia física, la verbal, la violencia psicológica, la social, la violencia contra las cosas y la violencia sexual y de género.

También las conductas contra la convivencia deben ser interpretadas desde un punto de vista educativo, analizando qué le están planteando al profesorado. En primer lugar, manifiestan que los alumnos desconocen totalmente las formas de relación apropiadas, que se trata de chicos que no han aprendido todavía cómo comportarse, y ésta es la oportunidad educativa, desarrollar en ellos dichas conductas. En segundo lugar, ponen de manifiesto la necesidad de internalizar las reglas, de asumir su necesidad para poder convivir con otras personas, ya que el sentido de la norma es hacer posible la vida en común de todos. En tercer lugar, señalan la falta de desarrollo de habilidades sociales e interpersonales, por ejemplo, en las faltas de respeto, en la desconsideración hacia el profesorado, al no saber manifestar su disconformidad o su queja. En cuarto lugar, la violencia suele ser una violencia emocional, de respuesta a una determinada situación que no controlan, pero en otras se trata de algo más serio, la violencia instrumental, que se practica para conseguir cosas, para modificar el comportamiento de los compañeros y compañeras. Por último, estas conductas muestran a su manera que los Institutos y los Colegios están organizados desde el modelo de dominación-sumisión; todavía el profesorado se comporta a veces de manera autoritaria, haciendo valer su posición y mostrando, a su vez, una gran falta de habilidades

sociales. E, igualmente, muestran en demasiadas ocasiones la falta de criterios sólidos entre el profesorado a la hora de interpretar las conductas de sus alumnos ya que conductas totalmente inaceptables se mezclan con conductas sólo sancionables desde una sensibilidad extrema por parte del profesorado.

Abordar en profundidad este fenómeno hace necesario profundizar y analizar las creencias, opiniones y teorías que tienen el profesorado y el alumnado, que se manifiestan tanto en estas conductas disruptivas como en las respuestas a las mismas. Así, por ejemplo, hay que plantearse qué concepto de disciplina maneja el profesorado; es probable que en un centro haya tantos conceptos de disciplina como profesores y profesoras, ya que existen sensibilidades muy diferentes entre el profesorado; y precisamente esta falta de acuerdo lleva a mirar para otro lado y a no asumir que se trata de un problema de centro y no de personas, por lo que se convierte en uno de los elementos que más favorecen la aparición del fenómeno de la disrupción.

¿Cuál es el sentido y el valor de las normas? El sentido de las normas está en el aprendizaje de la autonomía y en la articulación de nuestra autonomía con la de los demás, y es importante ver cómo manteniendo la disciplina en el aula, enseñando a guardar silencio, se está enseñando el respeto a los otros, que hay deberes y no sólo derechos, que hay que aprender a dialogar y para ello hay que dialogar en clase y en el centro, que hay que aprender a ser tolerante, aprender el valor del pluralismo, el valor de la solidaridad; que deben servir para despertar el interés, para basar el respeto y la comprensión, para crear amor al trabajo, para fomentar la participación

¿Qué ideas y creencias hay debajo de las conductas? ¿Qué creencia se maneja acerca de los conflictos? Es frecuente un enfoque negativo del conflicto, falta formación para abordarlo y se piensa que es una experiencia nada agradable; sin embargo, el conflicto puede ser positivo, una herramienta pedagógica y un espacio para aprender; las conductas disruptivas son un claro ejemplo de este enfoque, si se saben interpretar en clave positiva, de manera que se busquen alternativas a los problemas que señalan.

También es necesario revisar el modo en que se explican y comprenden la indisciplina y disrupción en el aula, la "atribución" causal de estas conductas; es fácil atribuir las a factores externos; sin embargo, suelen quedar en el olvido factores y causas ajenas al propio proceso de enseñanza. Hay cuatro factores básicos y fundamentales en este proceso, fundamentales para explicar los porqué de estas conductas, que son el currículum, los elementos organizativos del centro, el estilo docente, y las relaciones interpersonales; son elementos que dependen directamente del centro y del profesorado, y es en ellos donde buscarse las alternativas a las conductas disruptivas.

Por último, tener presente que, por debajo de las creencias, opiniones y teorías, hay una serie de valores que guían la conducta. Dentro de estos valores que subyacen en nuestras ideas y creencias, tres fundamentales: en primer lugar, el valor y sentido de la educación obligatoria, el valor otorgado al derecho a la educación. Si se entiende que la educación es algo fundamental, un instrumento para compensar las desigualdades sociales, económicas y culturales, que es un medio para avanzar en una organización social más justa, para garantizar la cohesión y la integración social, se considerarían las conductas disruptivas desde la perspectiva de la inclusión, esforzándose en no dejar a nadie fuera del proceso, y planteando medidas de recuperación hacia estos alumnos que se van alejando en su proceso educativo. Si, por el contrario, el concepto profundo de educación dice que ésta tiene que ser un proceso selectivo, que su finalidad es poder escoger a través de las distintas oportunidades educativas a los mejores alumnos y alumnas, que la educación tiene que ser un mecanismo de promoción de los mejores,

entonces se establecerán vías diferenciadas de educación y no habrá inconveniente en pedir mano dura, decir que el alumnado disruptivos se vaya fuera.

El segundo valor importante, la participación como toma de decisiones conjunta en los temas que nos afectan directamente; es importante implicar al alumno en la toma de decisiones sobre sí mismo y en lo que afecta a todos; si se cree realmente que los alumnos y alumnas son personas con derechos, si se cree que a través de la participación se hace una distribución del poder, y que se garantiza la presencia y la responsabilidad de todos, que es una forma de educar en la corresponsabilidad, se propondrán y mantendrán estructuras participativas en la clase, en su organización, en la relación con otros profesores, alumnos y padres, consiguiendo así alumnos y alumnas participativos. La organización del aula y del centro, el desarrollo del currículo, las relaciones interpersonales entre profesorado y alumnado, el estilo docente serán algo muy diferente; me atrevo a afirmar que hay una relación inversamente proporcional entre centro participativo y problemas de disrupción: a mayor participación del alumnado, de los padres y madres, menor número de conductas disruptivas y viceversa.

Por último, el valor que se le otorga a la ciudadanía, a esa competencia para relacionarse adecuadamente con el mundo que nos rodea, para plantear acciones colectivas, para lograr una vida mejor para todas las personas, para comprender bien la existencia de derechos, de deberes, de obligaciones. Educar en la convivencia es educar en la participación, pero es también educar sobre todo en el respeto, en la tolerancia, en la solidaridad, y en el compromiso con el bien común. Si no se tienen en cuenta todas estas ideas, si solamente nos quedamos en la capa superficial, probablemente el fenómeno de la disrupción quedará básicamente incomprendido y sin ser adecuadamente respondido.

2.2. Maltrato entre iguales⁵

*“La finalidad primera de la educación ha de ser proporcionar instrumentos para transformar en diálogo la violencia (incluso la invisible) y comprender que el propio lugar en el mundo no se logra a costa del de los demás”.*⁶

Mercedes Muñoz-Repiso

El estudio de las dinámicas violentas entre iguales en el estado español, así como la puesta en marcha de políticas preventivas y de intervención institucional en los distintos ámbitos de competencias educativas, ha tenido dos momentos diferentes en el tiempo, separados en el reciente pasado histórico por el debate social que se produjo en nuestro país tras la difusión mediática del primer bullying en 2004.

Este hecho supuso un aldabonazo social que provocó un proceso reflexivo global en toda la sociedad sobre lo que significaba el maltrato entre iguales y las relaciones de dominio-sumisión que descansan en su seno. Seguramente no hubiera tenido esa relevancia si la víctima de los hechos no hubiera estado emparentada familiarmente con el director del periódico de mayor tirada de nuestro país. Eso provocó que el tema y el debate se hicieran presente de forma continuada en las televisiones, editoriales y titulares de los periódicos de tirada nacional y local y lógicamente en los de carácter profesional. A partir de entonces respecto al bullying o al maltrato entre iguales nada sería igual.

⁵ Avilés. Jose M^o Valladolid. bullying@telefonica.net

⁶ <http://www.ciudadredonda.org/misionabierta/numeros/2001/0401/pdf/dossier02.pdf> Muñoz-Repiso, Mercedes.

⁷ En septiembre de 2004 un adolescente guipuzcoano (Jokin) muere tras lanzarse desde la muralla de su pueblo, Fuenterrabía, y cuya muerte se relaciona con el acoso a que estaba siendo sometido durante tiempo por parte de un grupo de compañeros.

Quienes tuvieron responsabilidades educativas pusieron si cabe mucho más rápidamente las medidas que visualizaran la concienciación que sin duda en el ámbito educativo se tenía sobre la gravedad de esas situaciones, si bien, habían sido hechos que socialmente habían estado tolerados o considerados como menores.

Hoy, sin embargo, el bullying es un contenido de prevención habitual en los contextos escolares, aunque ello no signifique que estemos poniendo en marcha todos los instrumentos eficaces para erradicarlo totalmente de nuestras escuelas. Sin duda, nos sigue quedando bastante por hacer.

Los estudios sobre el fenómeno del maltrato entre iguales surgen en Europa en la península escandinava al final de los años setenta y principios de los ochenta, con las publicaciones y trabajos de Olweus (1978, 1983) y con las campañas nacionales en Noruega y Suecia y la conferencia de Stavanger (1987).

En la década de los ochenta y noventa también en Japón con la acuñación del término ijime, similar aunque no idéntico al bullying, y en otros países como el Reino Unido (Arora y Thompson, 1987; Smith y Thompson, 1991; Smith y Sharp, 1994; Whitney y Smith, 1993), Estados Unidos (Perry, Kusel y Perry, 1988), Australia (Rigby y Slee, 1991), Canadá (Pepler y Rubin, 1991) y Nueva Zelanda (Cleary, 1993), donde se convierten en temas tradicionales en las investigaciones psicopedagógicas y toman forma en campañas de lucha de ámbito nacional, regional y local.

En España, antes de 2004 los estudios iniciales sobre maltrato entre iguales vienen marcados por un análisis local en Madrid (Viera, Fernández García y Quevedo 1989) y los trabajos pioneros de la profesora Ortega en Sevilla (1992, 1994a y 1994b), las investigaciones de Cerezo y Esteban (1992) en Murcia o los trabajos de García-Orza (1995) en Málaga, Fernández (1998) y Del Barrio y otros (2003) en Madrid, Mora-Merchán y Ortega (1997) en Sevilla, Avilés (1999, 2002) en Valladolid, Durán (2003) en Granada y Pareja (2002) en Ceuta.

A nivel autonómico en este período son muchos menos los estudios específicos que abordan la violencia entre escolares, como el de la Generalitat de Cataluña (2001) A nivel nacional destaca en este tramo temporal el primer estudio del Defensor del Pueblo (1999), aunque aborda el fenómeno del bullying en el marco de otras conductas violentas en el marco escolar.

Con posterioridad a 2004 y a raíz del debate social que se produce en España con el caso Jokin, los estudios relacionados con el maltrato entre iguales se multiplican exponencialmente y a los ya existentes hasta entonces, se suman otros estimulados por la necesidad política, social y educativa de acotar y abordar el fenómeno.

Así se desarrollan trabajos de investigación que abarcan tanto niveles nacionales (Gobierno Vasco, 2004, Centro Reina Sofía, 2005), como autonómicos (Consejo Escolar de Andalucía, 2006; Ararteko, 2006; Díaz-Aguado, Arias y Martín, 2004, 2005 y 2006; ECESC, 2006; Govern de les Illes Balears 2005; Gómez Bahillo, Puyal, Elboj, Sanz, y Sanagustín, 2005; Oñederra, Martínez, Tambo y Ubieta, 2005a,b; Sáenz, Calvo, Fernández y Silván, 2005; Sindic de Greuges, 2006) y locales (Ramírez, 2006;), como queda recogido en el II informe del Defensor del Pueblo (2007) donde se pueden consultar sus resultados. Incluso se produce una instrucción de la Fiscalía de Menores (2006) sobre el tratamiento del acoso desde el sistema judicial juvenil.

A este grupo de estudios han seguido otros pormenorizados por comunidades autónomas y otro más reciente, el realizado en ámbito estatal a instancias del Observatorio Estatal para la Convivencia Escolar por el equipo de Díaz-Aguado (2008).

En cuanto a lo que son los programas de sensibilización, prevención e intervención contra el bullying, si dejamos al margen los puestos en práctica más allá de nuestras fronteras, que por una cuestión de espacio aquí no podemos mencionar, en España han sido muchos más los puestos en marcha después del 2004 que con anterioridad. Sin duda, entre los más antiguos están los programas SAVE y ANDAVE iniciados en la Comunidad Autónoma de Andalucía y coordinados por Ortega (1997, 1998), la difusión de materiales contra el bullying en el País Vasco (Avilés, 2003) (Ortega y Rey 2000) y, también en Euskadi, los Programas de Educación para la Convivencia (2000) y Educación para Paz y Educación en Conocimientos y Habilidades para la Vida (2003) por parte de la Dirección de Innovación Educativa del Departamento de Educación del Gobierno Vasco (www.berrikuntza.net).

En Cataluña el Departament de Educació abordó estos problemas con la puesta en práctica los Programas de Mediación Escolar (Led, 2006). En la Comunidad de Madrid se encargó de ello el programa "Convivir es Vivir" (Carbonell, 1999) que tan buenos resultados y acogida tuvo mientras que en él participaron distintos sectores de la Comunidad Educativa. En otras muchas comunidades autónomas el problema del *bullying* quedaba sumergido entre los problemas de violencia escolar y en el contexto de los problemas de convivencia de los centros escolares sin un tratamiento intencionalmente diferenciado y específico.

Tras los sucesos de 2004, esta cuestión cambió y parecía incluso, que todos los problemas de violencia escolar eran problemas de maltrato entre iguales. Era el tema estrella en todos los foros y congresos sobre convivencia escolar. Desde entonces, prácticamente todos los gobiernos con responsabilidad en educación se lanzaron decididamente a visualizar iniciativas de diverso tipo de mejora de la convivencia y lucha contra el acoso, así como entre los propios profesionales de la educación y miembros de la comunidad educativa, llevando a cabo proyectos y trabajos explícitos en los entornos educativos de mejora de la convivencia en general y de lucha contra el bullying en particular.

Merecen mención las medidas desarrolladas entre las que destacamos las legislativas, las de formación y las de puesta en marcha sobre recursos para los sectores de la comunidad educativa, a las que nos vamos a referir a continuación:

2.2.1. Reformas legislativas

Como las competencias educativas estaban transferidas a las Comunidades Autónomas, correspondieron a estas las reformas legislativas con el fin de acomodar, y significar en algunos casos, el tema del maltrato entre iguales en los marcos normativos que regulaban la convivencia escolar y en el de los derechos y deberes del alumnado.

Así, en muchos territorios aparece normativa de derechos y deberes que superaba el marco anterior que databa de la época en que el Ministerio de Educación y Ciencia tenía las competencias educativas. También aparece normativa para el fomento de la convivencia escolar que en algunos casos considera el problema del maltrato entre iguales de forma específica como uno más de entre los de convivencia entre escolares, y en otros, le concede un estatus específico desarrollando pautas de actuación ante el *bullying* (País Vasco, 2005) o protocolos concretos ante esas situaciones (Castilla y León, 2007; Castilla La Mancha, 2006; Murcia, 2006; Cantabria, 2007).

2.2.2. Creación de espacios donde se pueda abordar el problema del bullying

De igual forma, se crean foros específicos para el tratamiento de la convivencia escolar tanto en el ámbito estatal como en el autonómico donde es posible abordar, entre otros, los problemas relacionados con el

acoso. Funcionan los Observatorios para la Convivencia a nivel territorial (MEC, 2007; Castilla y León, 2006; País Vasco, 2009) o a nivel de centro escolar (Galicia y País Vasco, 2008) en los que están representados todos los sectores de la comunidad educativa y que tienen como misión conocer analizar y evaluar situaciones de convivencia así como diseñar medidas de prevención e intervención en los centros educativos.

2.2.3. Medidas específicas para la prevención y la intervención

En lo que tiene que ver de forma específica al maltrato entre iguales, la mayoría de las Administraciones Públicas han diseñado y puesto en marcha herramientas y materiales para favorecer su prevención y abordaje. Sin ánimo de ser exhaustivos, aquí nombramos algunas de las más significativas:

- **Guías de actuación frente el bullying** (Asturias, 2007; Canarias, 2009; Baleares, 2005 Extremadura, 2008; Madrid, 2006; País Vasco, 2005, 2007;) donde se dan pautas concretas ante casos de acoso en diferentes ámbitos educativos. Estas guías son de carácter divulgativo y orientador y prima en ellas el concepto sumativo en el abordaje del problema.
- **Programas de sensibilización ante el maltrato entre iguales** (Fernández y Hernández, 2005; Grasa, Lafuente, López y Royo, 2006; Monjas y Avilés, 2005; Xunta de Galicia, 2006) propiciadas desde iniciativas privadas o institucionales pretenden generar conciencia respecto al maltrato y suelen dirigirse a colectivos específicos (alumnado, profesorado, familias) para movilizarlos ante el problema. Han tenido carácter generalista.
- **Campañas informativas sobre acoso escolar** (País Vasco 2005; Castilla y León, 2007; Extremadura, 2005, Navarra, 2006). Dirigidas a la población en general y en particular a la comunidad escolar, suelen difundir sus mensajes en folletos, pegatinas, carteles, pines y trípticos divulgativos para llegar a la sociedad y los diferentes sectores de la comunidad educativa; algunas informaciones también toman cuerpo en cuñas de radio, anuncios en televisión para concienciar a la sociedad en general.
- **Orientaciones Profesionales a los distintos sectores de la Comunidad Educativa** (Andrés y Barrios, 2008; Avilés, 2006b; Collell y Escudé, 2004; Díaz-Aguado, 2006). Con un carácter más especializado y con la intención de aportar herramientas profesionales de lucha contra el bullying también aparecen orientaciones específicas para el profesorado, las familias, etc. que aportan instrumentos más técnicos y prácticos de lucha contra el acoso donde se produce.
- **Equipos de Intervención urgente** (Valencia, 2006) compuestos por perfiles docentes y no docentes (inspección, profesionales de psicopedagogía) a quienes se encarga coordinar las actuaciones con el centro escolar, la familias y los especialistas internos y externos del en los casos de bullying.
- **Comités de expertos** (Valencia, 2006) que trabajan haciendo prevención y dando orientaciones a los profesionales para reducir los factores de riesgo.
- **Sistemas de comunicación rápida, anónima y efectiva.** Como es sabido, la comunicación y sus vías son fundamentales en los inicios de la intervención contra el maltrato (Avilés, 2006a; Ortega y Mora Merchán, 2000). En este sentido se han puesto en marcha medidas como los Teléfonos de Ayuda (Ortega et al., 1998, Canarias, 2008), los Correos Electrónicos (www.ikasle.net. País Vasco) o las Páginas Web (País Vasco, Navarra, Valencia, Canarias, etc.) donde se publicitan chats para conversar y servicios de Prevención y de Ayuda (Canarias). Otras modalidades utilizadas, de apoyo guiado, han sido las de la modalidad de Tele ayuda (Avilés, Torres y Vián, 2008; Cowie y Fernández, 2006) que a través de correos

electrónicos gestionados por mediadores adultos evitaban la identificación de los comunicantes, permitiendo la comunicación y orientación entre iguales en casos de bullying.

2.2.4. *Propuestas formativas*

Sin duda se habían iniciado antes, pero se prodigaron mucho más a partir del año 2004. Las propuestas formativas eran imprescindibles para dar respuesta a la demanda sobre un tema como el bullying y, de hecho, ha sido un tópico utilizado en todos los foros, congresos y encuentros sobre convivencia escolar. La formación ha usado diversas vías. Inicialmente a través de cursos para los sectores de la comunidad educativa, especialmente el profesorado, en las instituciones dedicadas a ello: los centros de formación. Otras modalidades han sido los seminarios de profesorado, los Congresos (MEC, 2006), etc. También se formó en bullying en cursos de formación para formadores para el profesorado y los padres y las madres (MEC, 2007, 2008) con el fin de utilizar ese modelo-cascada para llegar a más personas. La formación y el entrenamiento de profesionales online sobre bullying también se ha explotado. Destacamos iniciativas como el VISTOP 2008 (<http://www.vistop.org/>) y el VISTA 2008 (<http://www.vista-europe.org/>). Sin embargo, nos parece básico recalcar la idoneidad formativa para el bullying de una modalidad muy útil para su abordaje, la formación de la comunidad educativa en el propio centro, contexto ecológico en el que es más efectiva la intervención.

2.2.5. *Estrategias y recursos*

Del trabajo formativo en bullying se ha desprendido el aprovechamiento y la profundización de los sujetos en formación en terrenos colaterales tan interesantes como la mediación, la ayuda, la participación de la comunidad educativa, el respeto a los derechos humanos o la resolución colaborativa de los conflictos. Destacamos proyectos de trabajo puestos en marcha desde los centros y sectores de la comunidad educativa. Se ha potenciado la participación del alumnado profundizando en iniciativas como las de **alumnado mediador** (Boqué, 2005; Torrego, 2000), las iniciativas de **alumnado ayudante** (Fernández, Villoslada y Funes, 2002) y **equipos de ayuda** (Avilés, Torres y Vián, 2008), **ayudantes de recreo**, **voluntariado inducido** (Trianes, 2005), **alumnado mentor o tutor** (Sullivan, 2001), etc. Se ha fomentado la implicación del profesorado en actividades de **tutorías de trabajo contra el acoso** (Extremadura; Navarra), en su participación en la **gestión de casos** a través de los Grupos de Trabajo Antibullying en los centros y en la **puesta en marcha de Proyectos antibullying** en los centros (Avilés, 2005). El profesorado también ha realizado las **evaluaciones de sus grupos** respecto al bullying. Como instrumentos para la evaluación del bullying se puede acceder a autoinformes para medir el acoso (Ortega, Mora y Mora-Merchán 1995; Fernández, 1998; Ortega y Avilés, 2005) y a sociogramas para analizar el maltrato (Avilés y Elices, 2007). El trabajo con las familias se ha propiciado desde el trabajo con las **escuelas de familias**, la **participación en los observatorios** de padres y madres y en las **comisiones de convivencia**, que han propuesto medidas educativas en los casos de acoso, etc. Igualmente se ha involucrado a otros agentes sociales como los ayuntamientos en la generación de **espacios seguros** en los centros educativos o en campañas de **adultos acompañantes** de los escolares en las actividades extraescolares y paraescolares. El contexto social del barrio y el entorno cercano a los casos también se han trabajado desde iniciativas de mejora de la convivencia social.

Sin embargo, todavía echamos de menos una mayor frecuencia de estas iniciativas integrales de implicación colectiva de los agentes de la comunidad educativa en torno a **Proyectos Antibullying**, que impliquen a los sectores de forma coordinada en el seno de un Plan de Convivencia del centro y en el marco de una educación en valores.

Las formas nuevas de acoso a través del teléfono móvil o de internet (ciberbullying) han generado nuevas demandas específicas relacionadas con aspectos legales, formativos y de abordaje de la prevención e intervención en estas formas y respecto al uso adecuado de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en los centros educativos y fuera de ellos.

2.3. Mediación escolar: presente y futuro⁸

Hace más de una década que la mediación escolar comenzó a practicarse en los centros educativos del Estado español. Al principio, se introdujo tímidamente de la mano de algún docente, quien, habiendo recibido formación en mediación familiar, comunitaria, penal, etc., iniciaba una experiencia en su escuela. Luego, se fue generalizando gracias al apoyo institucional, a la difusión realizada formal e informalmente por los mismos centros mediadores, a los planes de formación del profesorado y a la proliferación de publicaciones y congresos.

La última Ley Orgánica de Educación, aprobada en 2006, incluye "la educación para prevención de conflictos, su resolución positiva y la no-violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social", entre los principios y fines de la educación, así como en los objetivos de cada una de las etapas de la educación. Y en el artículo 132, señala como una de las competencias del director "favorecer la convivencia en el centro, garantizar la mediación en la resolución de los conflictos e imponer las medidas disciplinarias que correspondan a los alumnos, en cumplimiento de la normativa vigente sin perjuicio de las competencias atribuidas al Consejo Escolar en el artículo 127 de esta Ley. A tal fin, se promoverá la agilización de los procedimientos para la resolución de los conflictos en los centros y la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos". La LOE supone, pues, un reconocimiento a las prácticas existentes en los centros y un nuevo impulso al despliegue de las estrategias de gestión positiva de conflictos en el marco estatal.

Esta apuesta normativa por la mediación y la gestión positiva de conflictos, se justifica desde dos ángulos complementarios: la preocupación mediática por un tipo específico de violencia conocida como maltrato escolar o "bullying" y las buenas prácticas en el ámbito de la convivencia, en general, y de la mediación, en particular. La preocupación por la violencia escolar conduce a la realización de estudios, a la creación de observatorios, a la celebración de jornadas y congresos, a la publicación de libros y artículos, a la elaboración de protocolos, al nacimiento de asociaciones y unidades de ayuda desde la administración, e incluso a la realización de filmes nacionales (Cobardes, 2008). La mediación progresa de manera similar, con publicaciones, materiales didácticos, formación y asesoramiento a centros, seminarios de trabajo, cursos de postgrado y máster en distintas universidades, etc. Las jornadas que se realizan en torno a la mediación suelen tomar forma de encuentros, donde los protagonistas no son necesariamente ponentes expertos, sino profesores mediadores, alumnos mediadores, padres y madres mediadores, que toman la palabra para compartir sus experiencias y, al mismo tiempo, aprovechan la ocasión para seguir formándose. Estos actos suelen celebrarse anualmente y, por la gran cantidad de personas que movilizan, se circunscriben a la zona educativa de referencia de los centros. También abundan las páginas electrónicas de escuelas que dan a conocer su equipo de mediación, así como los folletos, carteles y filmaciones de producción propia.

⁸ M. Carme Boqué Torremorell. *FPCEE Blanquerna* (URL): mariacarmebt@blanquerna.url.edu

Lamentablemente, en el caso de la mediación no se han llevado a cabo estudios de largo alcance que den a conocer su incidencia real en la mejora de la convivencia en nuestro contexto, por lo que debemos conformarnos con las impresiones positivas que manifiestan las direcciones de los centros, los orientadores, los alumnos mediadores, las familias, etc. También podemos recurrir a estudios, ya clásicos, realizados casi siempre en Norteamérica. Estas investigaciones destacan, en primer lugar, la incidencia de los programas de mediación escolar en el aumento de competencias sociales del alumnado (Close y Lechman, 1997; Cohen, Compton y Diekmann, 2000; Jones, 1998; Van Slyck y Stern, 1999). Hecho que redundaría en una mayor efectividad en la solución de los problemas cotidianos, indicada por la disminución de las intervenciones del adulto y por la mejora de las estrategias de relación interpersonal alumno-profesor (Bersgaard, 1997; Cunningham *et al.*, 1998; Jones y Bodtker, 1999; Smith, 1993, 1996). Lo cual, a su vez, se traduce en un comportamiento positivo ante los conflictos cuantificados en la disminución de expedientes disciplinarios y conductas violentas, vandálicas o disruptivas (Smith, 1995; Thompson, 1996).

Desde un enfoque más holístico, las investigaciones apuntan directamente a la repercusión de la mediación en la transformación del sistema educativo, la mayor implicación de los diferentes sectores de la comunidad educativa, la comprensión y aceptación de nuestra diversidad y el impulso a la participación ciudadana que traspasa, incluso, las puertas de la escuela (Hartman y Chesley, 1997; Hill, 1996, Johnson *et al.*, 1997).

Por supuesto, no todos los estudios connotan positivamente la introducción de la mediación en los centros educativos. Entre las principales críticas se señala la ausencia de supervisión en la actuación de los alumnos mediadores (Hessler, Hollis y Crow, 1998), se cuestiona si los niños y niñas disponen de la madurez suficiente para hacerse cargo del proceso (Long *et al.*, 1998) y se advierten posibles problemas en las relaciones con sus compañeros (Humphries, 1999). El estudio de Webster (1993) ya planteó serias dudas sobre la bondad del tratamiento individualizado de los conflictos mediante la mediación debido, especialmente, a que el origen de determinadas situaciones responde a una problemática mucho más extensa inscrita en el funcionamiento institucional. Otros autores refuerzan la anterior idea en tanto consideran imperativo que la cultura del centro sea congruente con los principios éticos de la mediación (Jones y Kmita, 2000; Johnson y Johnson, 1999).

Igualmente, se detectan vacíos en la investigación realizada hasta el presente. No se dispone todavía de estudios longitudinales rigurosos que muestren cual ha sido la evolución y transferencia de la mediación (Gentry y Benenson, 1998). Tampoco está totalmente claro que, como se suele afirmar, la implementación de la mediación revierta en el aumento del rendimiento académico (Bozzone, 1994; Zhang, 1994). La figura del docente en relación a los programas de mediación ha estado, hasta ahora, insuficientemente tratada (Jones y Kmita, 2000) y, en bastantes ocasiones, las investigaciones realizadas no cumplen con los requisitos de una evaluación científica, al menos esta es la conclusión del estudio metaevaluativo conducido por Kmita (1999).

Cuando se comparan los resultados obtenidos después de la aplicación de un programa comprensivo o de un currículum de mediación escolar con los resultados de un programa de mediación entre compañeros, se observa una amplia mayoría de estudios a favor de la mayor efectividad de un programa comprensivo (Greene, 1998; Johnson y Johnson, 1999; O'Donnell, 1999). También hay quien no encuentra diferencia significativa entre un modelo y otro, aunque constata resultados positivos en ambos casos (Jones, 1998). Harris (1999), adoptando una postura ecléctica, llega a la conclusión de que la fórmula más acertada consiste en combinar la práctica de la mediación con un currículum que forme a todo el alumnado.

Jones y Kmitta (2000), en el informe presentado en la reunión de investigadores celebrada en Washington el mes de marzo de 2000 y organizada conjuntamente por el Departamento de Educación de los EEUU y CREnet, la red de resolución de conflictos en educación, ponen de manifiesto que las mejoras en el clima escolar que se derivan de la aplicación de un programa de mediación son superiores en las escuelas de primaria que en las de secundaria.

Veamos ahora, cómo se suele llevar a la práctica la mediación escolar teniendo en cuenta que el reto, desde la educación, radica en afrontar la violencia por medios pacíficos que, generalmente, hacen imprescindible la desaprobación del grupo ante los individuos y estructuras que recurren a formas relacionales violentas. La fuerza de los compañeros y compañeras de la misma edad, que van a ejercer de mediadores, se debe a que es en este marco de referencia donde realmente se construyen y comparten significados sobre aquellas formas de conducta que son aceptables y las que no lo son, más que en el mundo adulto.

En la educación infantil los aprendizajes sociales se integran de manera natural en el currículum ordinario. En esta etapa, la mediación permite al docente gestionar positivamente los conflictos que surgen en el aula y proporciona pautas claras a las familias sobre cómo dialogar con sus hijos. El trabajo sistemático con los niños y niñas les ayuda a desarrollar modelos de gestión de conflictos alternativos a la indefensión y a la agresión, evitando, al mismo tiempo, el recurso constante al adulto. Un espacio en el aula, un lugar donde hacer las paces es todo lo que a veces se necesita para que los más pequeños exploren por sí mismos los propios conflictos y les encuentren soluciones a la medida de sus necesidades (Boqué *et al.*, 2005).

En la educación primaria, los objetivos de aprendizaje se concretan en áreas y contenidos mínimos que hay que superar como sea. Los conflictos entre los niños y niñas, por insignificantes que estos puedan parecer, distorsionan la buena marcha de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Además, la previsión suele ser que a mayor edad, mayor conflictividad. Evitar esta problemática está en manos de los equipos docentes que apuesten por la creación de relaciones positivas en el aula. A tal efecto, los programas de mediación forman al alumnado en actitudes y habilidades que les llevan a una mejor comprensión de los conflictos que afrontan, a un autoconocimiento y valoración de ellos mismos, al respeto hacia las demás personas, a la experimentación de emociones y sentimientos positivos, a una correcta canalización de la agresividad, a comunicarse efectivamente, a participar y a cooperar en el bienestar de todos (Boqué, 2002). Como ya se dijo anteriormente, merece la pena crear un buen clima de convivencia en el que todos, alumnos y docentes, gocen plenamente del placer de aprender.

En la educación secundaria, los chicos y las chicas se encuentran en la etapa del desarrollo humano calificada como la más conflictiva: la adolescencia. El cuestionamiento al adulto se hace omnipresente y los conflictos entre compañeros y compañeras pueden eclosionar violentamente. Conseguir una atmósfera de trabajo y de serenidad no es, ciertamente, sencillo. La mediación en los centros de secundaria requiere el impulso inicial de los adultos, profesorado, familias y personal de administración y servicios que pronto darán protagonismo a las chicas y chicos mediadores. El rol del alumnado mediador resulta fundamental ya que muchos conflictos se comprenden y arreglan gracias a su intervención. Se trata de una forma de liderazgo positivo valorada igualmente tanto por quienes adoptan el rol de mediadores, como por parte de quienes han recurrido a la mediación y ven como los conflictos se transforman mediante el diálogo (Boqué, 2005). Hay una gran distancia entre "vivir" los conflictos y "sobrevivirlos". Y es que las personas somos seres de transformación más que de adaptación (Freire, 1997), por eso pensamos que la resignación frente a las dificultades nos empobrece.

La mediación escolar, en el presente, rinde al cien por cien cuando se dan ciertas condiciones que, a nuestro entender, pueden sintetizarse como sigue:

1. Contar con el apoyo de la mayoría de personas del centro, especialmente de los adultos y del equipo directivo. La mediación no es cosa de niños, por ello compartir una misma actitud y un lenguaje conciliador es fundamental en vistas a dar valor y generar confianza hacia los canales de gestión positiva de los conflictos.
2. Evitar divisiones inútiles entre quienes defienden la intervención mediadora y quienes la rechazan. El objetivo común no es otro que gozar de un buen clima de convivencia, por consiguiente, el reto de un buen equipo de mediación es avanzar convenciendo, nunca imponiendo.
3. Utilizar las estrategias de mediación de manera informal y extensa. Cuando se es protagonista de un conflicto, lo más natural es intentar resolverlo personalmente para lo cual el modelo y las herramientas empleadas en mediación siguen siendo válidas.
4. Promover mediaciones siempre que se dé un conflicto susceptible de ser resuelto entre sus protagonistas. La presencia de la mediación en el centro debe notarse en los tablones de anuncios, revista escolar, web, agenda y sobre todo en los planes de acción tutorial. La normalización del proceso de mediación se consigue, verdaderamente, cuando cualquier persona conoce qué es e incluso la recomienda.
5. Mantener a chicas y chicos mediadores motivados y comprometidos con su labor promoviendo el reconocimiento del servicio que prestan al centro, impulsando la celebración de jornadas de alumnos mediadores, escuchando sus propuestas y sugerencias y abriéndoles la posibilidad de dar charlas a sus compañeros u otros centros de la zona.
6. Incluir formalmente la mediación en los documentos del centro regulando, así, los canales de gestión de conflictos y dándolos a conocer oficialmente a cualquier persona de la comunidad educativa.
7. Prever la continuidad del servicio de mediación tomando conciencia de la realidad cambiante del centro, adecuarse a las demandas reales, ser fácilmente asequible, superar variaciones en la plantilla y planificar la renovación del alumnado mediador.
8. Construir una cultura de mediación en el centro, porque no basta con disponer de un buen equipo de mediadores. El entorno debe ser sensible a los valores que encierra la mediación y las personas de la comunidad educativa deben empujar hacia ellos sin cesar.

2.4. La madurez de la mediación

Una buena educación es hoy más necesaria que nunca. Toda persona para desarrollar su proyecto vital ha de adquirir y construir conocimientos que le permitan evolucionar como ser humano. Por ello, es importante tomar conciencia de que educarse es, en primer lugar, un proyecto personal de construcción de la propia identidad. Pero, al mismo tiempo, también es un proyecto comunitario, dado que la vida en sociedad requiere personas capaces de relacionarse positivamente con los demás. Asimismo, la educación simboliza y materializa el proyecto de humanización del conjunto de la especie. Dar respuesta a estas tres dimensiones de la educación entendida como proyecto añade complejidad a la relación educativa y abre las puertas a la ineludible transformación de la escuela. El sociólogo francés Edgar Morin (2007) afirma

que el futuro de la humanidad está en la metamorfosis: deberemos autodestruir parte de nuestra cultura (esperemos que la parte violenta, materialista, individualista, etc.) para pasar de las sociedades actuales a una sociedad-mundo. Y Federico Mayor-Zaragoza (2009) afirma que ahora sí es posible este cambio porque en los últimos años se ha producido una rápida “maduración” de las capacidades necesarias para que los súbditos se conviertan en ciudadanos del mundo y adquieran una conciencia global y, por tanto, la posibilidad de comparación, base ética fundamental. Ahora sí, en diez-doce años es posible que tenga lugar el cambio de época tan anhelado, teniendo lugar la transición desde una cultura de fuerza e imposición a una cultura de diálogo, conciliación, alianza y paz. Ha llegado el momento de la gran transición desde la fuerza a la palabra.

La mediación, como es bien sabido, se sustenta en una serie de principios que la convierten en un proceso altamente adecuado para la gestión del cambio, desde el momento en que utiliza los conflictos como motor de renovación constante y los presenta como oportunidades para generar futuros que tan sólo son posibles promoviendo, pasito a pasito, la transformación de diferentes realidades. La mediación, a su vez, pone en juego el capital humano y social del centro, ya que cuenta de manera efectiva con todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa. Pero con hablar de “comunidad” no es suficiente para que esta dimensión participativa del centro se convierta en real, es preciso que existan propuestas prácticas de cooperación y proyectos gestados entre todos y todas, de manera que los líderes positivos que hay en cualquier escuela dispongan de un espacio visible y reconocido donde ofrecer sus aptitudes y compartir las propias cualidades.

Sebastià Serrano (2000:12) considera que la persona con valores de futuro ha de ser, de alguna manera, interdisciplinaria, multifuncional y polivalente, es decir, una persona más acostumbrada a moverse por las redes o a establecer puentes de contacto que no a vigilar encarnizadamente el mantenimiento de las fronteras. El paso por la escuela debería, pues, garantizar a todo el mundo la oportunidad de ser diferentes, pero dando y recibiendo un trato igualitario, de aprender lo que tiene sentido aprender, de convertir en realidades los derechos humanos y de participar activamente en el propio presente responsabilizándose ante un futuro esperanzador.

A nuestro entender, todos los centros, por necesidad, por convicción, por contagio, por normativa... han progresado en sus actuaciones ante los conflictos y mejorado su clima relacional promoviendo, de una u otra manera, el aprender a ser, a vivir juntos y en paz que, dicho sea de paso, nada tiene que ver con el tan trillado “vive y deja vivir” que no es convivencia, sino coexistencia. Así pues, a medida que todo el centro ha ido desarrollando sus competencias personales y sociales y los discursos al entorno de la convivencia se enmarcan en una cultura de la paz y los derechos humanos, la mediación puede evolucionar hacia su madurez. Una madurez que ha de hacerse cada vez más visible en los centros por la presencia natural de hábitos y la fijación de rituales de gestión positiva de los conflictos, de modo que se liberen espacios para el riesgo intelectual y la innovación social.

Hasta ahora, la mediación se ha centrado en conflictos que, en los casos más graves, han derivado en alguna forma de violencia directa —golpes, insultos, rumores, mala conducta, peleas...—, pero raramente se tocan otros tipos de violencia. La mediación, poco a poco, deberá ir ampliando su ámbito de acción hacia el abordaje de conflictos enquistados en la misma estructura del centro, menos visibles, pero quizás más perniciosos. Un equipo de mediación, si no se siente fuerte, no debería proponerse atacar conflictos estructurales porque remueven el sistema, poniendo encima de la mesa sus debilidades, incoherencias, dinámicas negativas e injusticias encubiertas. Pero si se ve capaz de hacer una buena diagnosis, de trabajar con todas las partes implicadas en busca de un consenso y de llegar a acuerdos,

eso supondría un primer paso hacia la paz positiva, abarcable y sostenible, imperfecta y alejada de utopías, basada en una redistribución legítima de poderes que se hace patente tanto en las microrelaciones interpersonales, como en las macrorelaciones institucionales. Otro reto importantísimo es el de atajar la violencia cultural, las tradiciones injustas que no permiten crecer y progresar gracias al desarrollo de todas las potencialidades de cada persona: temas de género, racismo, marginación... que siguen vigentes en el mundo globalizado. Proponemos ni más ni menos que el paso de la mediación directa, a la mediación estructural y a la mediación cultural. ¿Podría contribuir la mediación a “reencantar” la escuela?

3. ¿UN ALTAVOZ DISTORSIONADO?: LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN LA PRENSA⁹

La escuela y la educación en general mantienen con los medios de comunicación y específicamente con la prensa una relación dual. Por un lado, la escuela se aproxima a ellos como imprescindible forma de aprendizaje en nuestros días, con las distintas posibilidades que surgen de esta relación y que se manifiestan, en el caso de la prensa, en los programas prensa-escuela, algunos de ellos de larga tradición¹⁰. Esta vertiente, nunca suficientemente explotada, ofrece la cara positiva de convertir los periódicos en objeto de estudio o a los estudiantes en periodistas. No insistiremos aquí en las virtudes pedagógicas que supone integrar la prensa y el conjunto de los medios en el currículo: todas las competencias básicas quedan concernidas.

Pero hay otra vertiente menos amable en la que la educación y los medios se distancian, en la que la escuela los mira con recelo y hasta con desdén: cuando los medios informan sobre la propia escuela, cuando la educación se convierte en el sujeto de la noticia. ¿Qué eligen los medios para informar sobre la escuela? ¿Cómo lo hacen? ¿El conjunto de la realidad educativa se parece a lo que cuentan? ¿Quiénes escriben de educación, desde qué principios y con qué fines? Similares preguntas son las que se vienen haciendo algunos de los mejores conocedores de la relación entre la educación y los medios. La convivencia escolar constituye uno de los aspectos educativos más conspicuos sobre el cual formular estas cuestiones.

Por tanto, si nos preguntamos primero sobre la inserción de la educación en general y de la convivencia escolar en particular en los medios, parece que la primera, pese a grandes declaraciones, está en retroceso, mientras que la segunda ha ganado presencia en los últimos años -con oscilaciones- dentro de la agenda educativa, convirtiéndose en uno de los temas estrella. No podemos detenernos en explicar las múltiples connotaciones, el significado y establecimiento de la agenda temática¹¹, pero resulta evidente

⁹ Gómez Rivas, Fernando. Catedrático de instituto. Madrid fernandogomezrivas@hotmail.com

¹⁰ En *La Educación y la Escuela en los Medios de Comunicación*, suplemento especial de ESCUELA y Cuadernos de Pedagogía, enero, 2009, resumen del Seminario celebrado en agosto de 2008 en la Universidad Menéndez Pelayo, en Santander, ver por ejemplo la contribución de uno de nuestros mayores referente en el tema, JESÚS GARRIDO SUÁREZ con el proyecto *La Prensa en la Escuela* como suplemento de *La Voz de Galicia* dentro del más amplio y abierto a toda España de la web www.prensaescuela.es. Otros ejemplos de iniciativas los tenemos en las sucesivas ediciones de *El País de los Estudiantes*, en los suplementos para educación del diario *El Mundo* que se distribuye en centros educativos o en las convocatorias de premios del Ministerio de Educación y de otras instituciones.

¹¹ Para una definición de la “agenda pública” con múltiples referencias bibliográficas ver: *Informe sobre la agenda y mapa de actualidad en el tratamiento informativo de los medios de comunicación social en relación con la educación*, por J. L. Piñuel Raigada y J. A. Gaitán Mora, CNICE, Serie INFORMES, nº 14, Ministerio de Educación y Ciencia. En la evolución del concepto de agenda pública recogen la propuesta de LUHMANN, autor también mencionado por Carbonell y Tort, en cuanto a “estructura temática que intenta reducir la complejidad en una sociedad de ‘complejidad estructural’ como es nuestro contemporáneo medio social”. Por otro lado, corroboran con otros autores que los temas más referidos y de mayor audiencia son los que permiten la repetición y los que más pueden contribuir a visiones limitadas de mundo: imágenes, expectativas, definiciones, interpretaciones, valores...

la tendencia de los medios a la simplicidad frente a la complejidad, a la brevedad frente a la extensión. Y la realidad de la escuela que viven y conocen sus protagonistas es cada vez más compleja. De esta asimétrica confrontación nace su desconfianza.

Jaume Carbonell sostiene que en el lenguaje periodístico se incrementa día a día la simplificación, la fragmentación y la descontextualización; que la urgencia en dar la noticia, la falta de espacio, la anteposición del impacto emotivo y hasta la precariedad laboral y la falta de periodistas especializados en educación -convertida en un género menor- acaban afectando al qué y al cómo de la información escrita. El estilo propio de la crónica de sucesos se habría extendido al resto de apartados informativos. La violencia escolar deviene así en filón a explotar. "Cuanto más cruel e insólito es el espectáculo, más posibilidades habrá de que encuentre hueco en la agenda informativa. Esto supone una vasta distorsión de la realidad"¹².

La educación se resiente o es un exponente más, y en cierto modo más chocante, de las contradicciones culturales de la sociedad en que se inscribe, que los medios contribuyen a configurar, pero de la cual también son víctimas. Recientemente Javier Pérez de Albéniz, refiriéndose a la programación televisiva, ponía el ejemplo de los informativos de *Cuatro*.¹³ En el artículo constataba cómo estos telediarios eran superados por otros más ligeros, superficiales y sensacionalistas. Ciertamente hay más motivos de este supuesto fracaso que el "exceso de calidad", en palabras de Pérez de Albéniz, quien extendía el certificado de defunción de los "informativos de autor", quintaesenciados en el de Iñaki Gabilondo: "En la televisión moderna un plano fijo de un minuto de duración con una persona hablando, a veces incluso reflexionando, es una sinrazón, un insulto, un anatema. La televisión es otra cosa. Dicen". ¿Será la repetición una y otra vez del mismo repertorio de tremendas imágenes de abusos entre alumnos y agresiones a profesores -bajada de pantalones incluida- como fondo ilustrativo de supuestos debates sobre la convivencia en nuestros centros? De momento sí parece que ésa sea nuestra televisión.

¿Y la prensa?. Pues aunque se le sigue reconociendo como principal medio de referencia y encarnación de la tradición periodística más pura, sus valores andan en revisión. Enric González remataba su columna del mismo día 13 de octubre en *El País* concluyendo: "En los últimos años, la prensa escrita ha sido propensa al error. Sus clientes se llaman lectores, pero ha optado por acortar los textos para evitarles la molestia de leer. Sus clientes buscan lo que no encuentran gratis en televisión, pero ha optado por competir con la tele multiplicando el despliegue gráfico. Sus clientes se sienten parte de una minoría más o menos selecta, pero ha optado por ofrecerles temas más fáciles y 'populares'. Sus clientes piden más, pero, para recortar costes, se les ofrece menos"¹⁴.

Curiosamente, el propio periódico de González, *El País*, diario de referencia nacional -que él no se recata en criticar cuando le parece-, ha enviado al limbo, cada vez más relativo de su versión digital, muchos de los artículos de fondo relacionados con educación, tema que a lo largo de los años ha pasado de un suplemento específico hasta la actual escuálida página de los lunes. Pero no nos escandalicemos las

¹² J. Carbonell en su ponencia en el Seminario de la UIMP. Xavier Obach también reafirmaba en su intervención la idea de que, ante la necesidad de seleccionar entre la avalancha informativa, se prima lo breve y lo visual, los temas sensacionalistas y simples, todo ello en medio de criterios empresariales decisivos como la propiedad de los medios, las simpatías políticas y las oportunidades de mercado. Consecuencia: "una brutal distorsión de la realidad" que se puede y se debe combatir en el aula con análisis críticos.

¹³ "Serios, creíbles, con sentido periodístico, bien contruidos, ordenados (hasta hace poco), presentados con criterio (salvo excepciones), comprometidos... unos informativos más que aceptables que no funcionan". Javier Pérez De Albéniz en *soitu.es*, 13 de octubre de 2009.

¹⁴ Enric González, *EL PAÍS*, martes 13 de octubre de 2009, pág 51.

personas interesadas por la educación, que otros aspectos sociales han corrido la misma suerte. No todos, claro. ¿Cuestión de costes, como decía Enric?, probablemente, pero además de las profundas y críticas transformaciones que está sufriendo la prensa en papel, también cabe enmarcar estos recortes en la valoración que la educación alcanza dentro de lo que algunos consideran crisis cultural generalizada.

El propio Juan Antonio Aunión, periodista de la sección educativa de *El País*, reconocía en la mesa redonda mantenida en el Seminario de la UIMP, la dificultad de encontrar hueco para las noticias educativas. Obstáculo que confirmaban Milagros Asenjo de *ABC* y M^a de los Ángeles Samperio de *El Diario Montañés*. Aunión también apuntaba que, a medida que se había especializado en educación, su criterio se había alejado del de su jefe. Bien es verdad que la mayoría de los periódicos de tirada nacional, y *El País* en concreto, insertan con cierta frecuencia reportajes a doble página, editoriales y artículos destacados de opinión. Pero como sensación global apreciamos el predominio de los discursos educativos más conservadores que “acaban arrastrando a otros medios menos extremistas”¹⁵, a menudo al hilo de alguna cuestión que salta al primer plano de la agenda informativa. Esto sucede desde luego con la convivencia escolar y los asuntos anejos: el acoso “permanente” al que está sometido el profesorado, los “graves” problemas de convivencia, la violencia juvenil que convierte en noticiable sólo al alumnado que se manifiesta, al marginado, al “que protagoniza actos de violencia”¹⁶... Según Badía, este sesgo tiene el claro objetivo de provocar confrontación ideológica y política, crítica con el modelo educativo, donde “la gran perjudicada es la escuela pública, la escuela de todos”. Las páginas locales o autonómicas no se libran de estos enfoques, aunque ofrecen un acercamiento más diverso y apegado a la realidad, como si al proyectar el foco sobre un ámbito más reducido, pudiéramos verla con mayor amplitud y nitidez. Por eso mismo, la prensa regional proporciona más variedad e incrementa las posibilidades de salirse de las directrices de la agenda informativa, también respecto a la convivencia escolar como veremos luego¹⁷.

¿Pero es que no merecía la convivencia escolar ocupar un lugar relevante en la agenda pública educativa? Naturalmente que sí. Y a la prensa hay que agradecerle la mayor sensibilización de toda la sociedad al respecto. Porque la complejidad social de la que hablábamos antes se ha ido incrementando y ha franqueado los muros de los centros educativos, como no podía ser de otra manera, más aún desde la incorporación generalizada y obligatoria de la población al sistema educativo. De modo que, desde los años 90, al tiempo que se han multiplicado unos cambios sociales iniciados ya anteriormente, se ha confirmado la desaparición de una escuela más monolítica y simple procedente de tiempos pasados. Y no es que en aquella escuela no hubiera conflictos o situaciones de acoso, sino que todo era más contenido y menos evidente, los controles sociales mucho más intensos, y focos mediáticos y estudios pedagógicos proyectaban sus preocupaciones hacia otras esferas educativas. Las agresiones al profesorado, manifestaciones máximas del ataque a la propia institución escolar -cuyo prestigio y valor son lo que ahora se cuestiona-, no constan y, en cualquier caso, no trascendían. Pero la conjunción de los dos procesos aludidos: acelerada transformación social y de los valores, y extensión de la escolaridad, con grandes componentes positivos, ha generado, por el contrario, resultados cuanto menos complicados de gestionar al suponer un cambio radical en el papel y en el posicionamiento de los actores educativos, sin que la escuela haya podido o sabido reaccionar institucionalmente, más allá de respuestas individuales -o

¹⁵ Pedro Badía en la ponencia citada en la que también propone la recuperación de los suplementos de educación, seguramente algo sentido por buena parte de la comunidad escolar

¹⁶ Carbonell, J. y Tort A. op. cit. pág 35.

¹⁷ Tal vez porque, como dijo Ma. Ángeles Samperio en la mesa redonda mencionada, en la prensa regional se recurre a reportajes más humanos y próximos a sus lectores, contando con fuentes mucho más cercanas.

colectivas, pero limitadas-, ante la aparición de nuevas relaciones interpersonales o respecto a fenómenos como, por ejemplo, los denominados “objeto escolares”. Esta creciente tensión en las aulas tardó en traspasar a los medios, pero cuando lo hizo, conectó con algunas de sus principales limitaciones y lacras.

Pedro Uruñuela ha contado cómo un artículo de Vicente Verdú, publicado en *El País* en noviembre de 2000, supuso para él un aldabonazo¹⁸. Verdú describía el síndrome del profesor quemado (*burnout*), achicharrado decía él con su seca y acerada escritura. Se acababa de publicar el primer informe del Defensor del Pueblo y los datos dibujaban ya una silueta mejor definida de la situación de la convivencia escolar, hasta ese momento descrita a brochazos por la prensa, y conocida bastante antes y en primera persona por los profesionales de la educación. Pero el verdadero salto cualitativo, se producía en septiembre de 2004 con el suicidio de Jokin Ceberio, jovencísimo sobrino del entonces director de *El País* y trágico revulsivo para hacer aflorar a la superficie la problemática del acoso escolar. El impacto del hecho y su mantenimiento en el primer plano de la actualidad colocaron definitivamente la convivencia escolar en la agenda pública o informativa de la que hablábamos. La prensa incrementó el flujo de noticias respecto a la situación en los centros y, aunque en demasiadas ocasiones se seguía presentando escuelas donde imperaba la violencia, la desgraciada muerte de Jokin y el interés de los medios tuvo al menos la virtud de concienciar a la sociedad e impulsar actuaciones administrativas hasta entonces muy escasas y dispersas. La convivencia escolar empezaba a ser un problema de todos.

Ahora bien, ¿estaban y están la sociedad y los medios en la tesitura de comprender y asumir la faceta educativa y el compromiso social que les corresponde, y apoyar la convivencia en las aulas? Porque la institucionalización de la crisis escolar forma parte de una crisis y unos cambios sociales y culturales mucho más profundos que el desarrollo legislativo al que se quiere achacar a menudo todos los males de la educación. La brecha entre agentes culturales y agentes educativos es todo un síntoma. Y muchos se preguntan si la institución escolar está suficientemente arropada por un entorno cultural respetuoso¹⁹. Entre las contradicciones que mencionábamos antes, encontramos que uno de los valores por los que se aboga habitualmente en la escuela, sin duda positivo para el progreso individual y social, es el esfuerzo, especialmente del alumnado y raramente con sentido solidario (en la LOE la palabra esfuerzo se lee quince veces, varias de ellas como “esfuerzo compartido”). No parece que el espejo de los medios nos devuelva la imagen de una sociedad esforzada, sino más bien de otra inmersa en el consumo, el espectáculo y la banalidad. Qué decir de la convivencia, cuando los contravalores preponderantes son, no ya la escasa predisposición a entender al otro o a ponerse en su lugar, sino ni tan siquiera escucharle, cuando no insultar o gritar cuanto más alto mejor. (En este aspecto, no sólo pensemos en los *realities* televisivos, tampoco la escena política y las Cámaras de representantes resultan el mejor ejemplo de la escucha, fundamento de la convivencia y primer ejercicio básico del aprendizaje de cualquier alumno mediador. Más de una *carta al director* ha denunciado tan lamentable espectáculo). Bastante hace la escuela intentando ir a contracorriente. Constituida en espacio privilegiado de convivencia, su aprendizaje ha pasado a ser una de sus finalidades fundamentales²⁰. Pero enseñar y aprender esa

¹⁸ Uruñuela, P. en su ponencia presentada al Seminario *La Educación y la Escuela en los Medios de Comunicación* en Santander, agosto de 2008. A Pedro Uruñuela le debo buena parte de mi interés y conocimiento sobre convivencia escolar desde que colaboré con él en la Subdirección Gral. de Alta Inspección del Ministerio de Educación y con Rafael Alba Cascales como Jefe de Servicio. Pedro acaba de publicar en ELPAÍS.com el artículo: *¿Han perdido la autoridad los profesores?*, 12/10/2009.

¹⁹ Carbonell, J y Tort, A., op cit, págs 49-50.

²⁰ “La finalidad primera de la educación ha de ser proporcionar instrumentos para transformar en diálogo la violencia (incluso la invisible) y comprender que el propio lugar en el mundo no se logra a costa del de los demás”. *La destrucción invisible* <http://www.ciudadredonda.org/misionabierta/numeros/2001/0401/pdf/dossier02.pdf> Muñoz-Repiso, Mercedes.

convivencia positiva no resulta nada fácil, porque la escuela no es un ente aislado. No pretendamos exigirle lo que el conjunto de la sociedad no persigue ni anhela, cuando, como dice Agustín García Matilla, “hemos transitado de una sociedad con un sistema educativo a una sociedad educativa (...) donde la escuela ha dejado de ser la institución educativa por excelencia y la educación se realiza transversalmente”, a través de las mismas relaciones sociales y de múltiples fuentes informativas, especialmente las tecnológicas en el caso de los más jóvenes²¹. Lo de la tribu que tanto se ha repetido; y en nuestra tribu, los medios de comunicación, por su papel y su influencia, son los actuales hechiceros que, de momento, no han dado con la pócima para tratar la convivencia escolar²². El tratamiento simplista y descontextualizado de las realidades existentes se desliza fácilmente hacia el morbo, el sensacionalismo y el gusto por la excepcionalidad, el alarmismo mediático y el espectáculo²³.

En este sentido, resulta aplicable a la convivencia escolar una de las características de la información educativa en la que suele insistir Carbonell: “de educación todo el mundo opina y entiende”. Mientras que el profesorado y los expertos huyen de la superficialidad de los medios, se impone la voz de políticos y *opinadores*, que se nutren de autorreferencias de fácil vuelta al pasado, pero difícil incorporación de innovaciones, especialmente de la pedagogía, mal percibida y denostada por las élites culturales y socio-políticas predominantes en los medios, quienes pueden sentir sincera preocupación por la educación y que sin embargo la analizan desde una simplicidad, cuando no desconocimiento, pasmosa. Si en muy diversos campos “se habla constantemente de la necesidad de ‘hacer pedagogía’... en cambio, el papel de la pedagogía en el sistema educativo es visto con una gran desconfianza”²⁴. Así no es extraño que un pedagogo como Miguel Ángel Santos Guerra declare que no le gusta la “cultura de los titulares de prensa” y que “si solamente nos centramos en los conflictos, ni siquiera veremos que algunos son buenos, incluso necesarios”²⁵. Esta visión del conflicto como una oportunidad y un objetivo prioritario del aprendizaje, un aprendizaje de la ciudadanía desde y en los conflictos, sería un buen ejemplo de las muchas ideas y matices que no trascienden al análisis de los medios y que, sin embargo, es de dominio común entre quienes trabajan sobre convivencia escolar²⁶.

Pero volviendo a los responsables de las noticias sobre convivencia/violencia en el contexto escolar, “las diferencias en la consideración del problema aparecen muy marcadas en función de quien las enuncia”²⁷,

²¹ García Matilla, A., *Viejos y nuevos medios para la educación del futuro*, ponencia en el Seminario de la UIMP, Wolters Kluwer, Madrid, 2009. <http://www.ciudadredonda.org/misionabierta/numeros/2001/0401/pdf/dossier02.pdf>

²² La periodista de ABC, Mercedes Asenjo, reconocía en la mesa redonda citada que todavía no se había encontrado la forma más adecuada de tratar las noticias sobre indisciplina y violencia escolar, “que en muchas ocasiones llegan ya mediatizadas por la televisión”. Por eso también en este artículo resulta difícil no aludir a la tele. El periodista José M^o Calleja, en unas jornadas sobre periodismo educativo organizadas por CC.OO., también afirmaba que los profesionales de la información todavía no habían sido capaces de interpretar las claves del debate educativo, ni de “descifrar el papel del profesor, de hacer atractivas las noticias en torno a la enseñanza y, en suma, de saber vender la información educativa”. *Comunidad Escolar*, n^o 835, 2008.

²³ M^o A. Samperio aducía en la citada mesa redonda que, a la lucha por el espacio, hay que sumar la del tratamiento de la noticia, que hasta los titulares se negocian y que a los jefes les interesa más los aspectos morbosos.

²⁴ Carbonell, J y Tort, A., op. cit. pág. 49.

²⁵ Santos Guerra, M.A., en la revista *T.E.* de CC.OO., junio, 2008. En *Escuela*, también del 5 de junio de 2008, él mismo decía: “Algunos ya no sólo tienen la cultura de los titulares, sino que tienen la cultura de lo que otros dicen de los titulares”.

²⁶ Las referencias al conflicto como oportunidad positiva serían infinitas. Mencionamos aquí como ejemplo lo recogido por los responsables del *Proyecto Atlántida* en su *Análisis descriptivo sobre Observatorios de Convivencia*, abril, 2007, donde llaman a priorizar la prevención de la violencia distinguiéndola de la prevención del conflicto, pues sin las connotaciones negativas atribuidas en el pasado, conviene considerarlo “como algo positivo que está presente en el contexto escolar y social aunque, eso sí, tendremos que aprender a gestionarlo de forma adecuada para que aporte todos los beneficios de que es capaz”.

²⁷ Márquez-Ignacio Jáuregui, María en *La violencia escolar en los textos periodísticos*, 15/09/2006, Boletín de noticias sobre acoso psicológico, http://mobbingopinion.bpweb.net/artman/publish/article_2411.shtml.

conclusión fundamental que extrae María Márquez al analizar diversos textos periodísticos. Una de las primeras cuestiones que aborda este estudio es intentar precisar la terminología: ¿a qué se refieren las noticias al hablar de “violencia escolar”?, algo muy necesario cuando los titulares confunden las partes con un todo que abarca realidades complejas y diferentes. No podemos detenernos en ello, pero centrándonos sólo en la parte negativa de la convivencia, disrupción, acoso y agresiones físicas -y habría más formas de violencia implícita- representan comportamientos distintos que la prensa suele englobar en el mismo saco. Por eso el informe de Márquez, atento más bien al *bullying*, es víctima también de la misma confusión. Constata “el desequilibrio en cuanto a la representación de las partes implicadas”. Revalida así la idea de Jaume Carbonell sobre las voces dominantes y las silenciadas en los medios, en especial la ausencia del alumnado, que apenas aparece como *enunciador* cuando está en el centro del debate. La autora destaca precisamente que los escolares sean los que mencionan el diálogo y reclamen más educación en valores y respeto (en dos noticias de febrero de 2005 de *El País* y *Diario de Sevilla*). Pero como apuntábamos ya, la conclusión que más subraya es que la violencia escolar suscita planteamientos contradictorios. Desde la negación o atenuación del conflicto en el discurso de los políticos, al más reivindicativo del profesorado, que también es más elaborado; igual que el discurso de los especialistas, caracterizado a su vez por su compromiso y búsqueda de la movilización y transformación social. Desde el título se intuye que su perspectiva no va a ser la del conflicto como oportunidad ni la de la convivencia en positivo y, efectivamente, el fondo del artículo respira y refleja cómo la prensa estaba planteando la cuestión a principios de 2005, de hecho concluye con una comparación de diversos titulares y subtítulos acerca de la muerte de Jokin. Pero, aunque el trabajo no tenga fines estadísticos y las noticias seleccionadas y sus curiosos análisis semánticos y retóricos -bajo métodos de la lingüística moderna-, sean expresivos del ver la botella medio vacía, sus comentarios corroboran por confirmación, contraste u omisión varias de las ideas que aquí exponemos, como el que los titulares suelen dar una visión sinóptica e interpretativa que la autora achaca sólo a la exigencia de condensación, aunque ya sabemos que puede haber más razones.

Para un análisis más estadístico y representativo de la visión de la prensa sobre la convivencia escolar tenemos el estudio realizado dentro de la serie Informes del CNICE sobre la violencia escolar a través de los diarios on-line en 2003. Por su rigor y fundamentos podría convertirse en un punto de partida y comparación para cualquier investigación de fechas posteriores. Es imposible resumir aquí todas sus conclusiones, pero sí diremos que este trabajo constataba que la imagen de la violencia en la escuela se construía mayoritariamente con el impacto del acontecimiento noticioso, las noticias de casos para entendernos; mientras que los análisis o valoraciones más detenidas (editoriales, artículos de opinión, entrevistas, reportajes) mantenían una presencia secundaria. También la prensa situaba preferentemente la violencia en los centros públicos y entre los alumnos de ESO, más en la calle que en las aulas y con prevalencia de los varones. El tratamiento informativo era truculento y morboso para los casos aparecidos en las noticias y políticamente correcto en artículos, reportajes y entrevistas. La evaluación del fenómeno por parte de la prensa se valoraba como escasa²⁸. Finalmente presentaba las soluciones alternativas a la violencia escolar tal y como las recogían los diarios on-line.

²⁸ “En el discurso que la prensa dedica a la educación, la referencia a la violencia en las aulas es muy reducida. Dentro de la agenda temática de la prensa referida a la educación, la violencia en las aulas no merece un lugar destacado: su presencia no supera el 0.32% en el conjunto de los discursos periodísticos que tratan de la educación”. Gaitán Moya, J.A., Piñuel Raigada, J.L. Y García, F. *La violencia en la Escuela a través de la prensa on-line de los periódicos de referencia en España (2003)*, CNICE, SERIE INFORMES nº 5, Ministerio de Educación y Ciencia. Estudiaron los diarios *ABC*, *El País*, *El Mundo* y *La Razón* de ámbito nacional, y *El Correo*, *La Voz de Galicia* y la *Vanguardia* de ámbito regional.

Para finalizar, apuntamos propuestas de mejora en el tratamiento de la convivencia escolar por parte de la prensa, teniendo en cuenta algunas de las conclusiones del Seminario de Santander del año pasado. Un primer objetivo por conseguir sería incrementar la presencia en los medios de profesionales de la educación y de representantes de la comunidad educativa que plantearan estrategias de comunicación adecuadas y atractivas, basadas en discursos claros y capaces de contrarrestar las visiones pesimistas o conservadoras predominantes. Para esta actuación de “contrapoder”, resulta necesario abrir, al mismo tiempo, espacios de diálogo y encuentro con los medios, vencer reticencias y establecer una relación más fluida y cómplice con ellos, única forma de que los mensajes y las realidades positivas de los centros educativos, que son muchas, alcancen la resonancia que merecen. De paso, tal vez consiguiéramos que, al menos la prensa, presentara una imagen menos deformada del sistema educativo, “haciendo más hincapié en lo sustancial y menos en lo espectacular”, en palabras de la Consejera de Educación de Cantabria. En este mismo sentido habría que intentar atraer a los medios a los foros pertinentes para obtener su compromiso respecto a esta visión más constructiva de la educación y la convivencia. Eso atañe a las administraciones educativas, y ya se ha hecho en diversas Comunidades desde los Observatorios de Convivencia u otras instancias, con la firma de acuerdos, la elaboración de protocolos de tratamiento de la información y otras acciones²⁹. Un observatorio sistemático y analítico de la educación en los medios, incluyendo todos los actuales canales tecnológicos, constituiría un instrumento altamente recomendable, pues podría colaborar con éstos en la especialización de los periodistas, en la mejor contextualización, transmisión y comprensión de la información educativa, y en vigilar e impulsar valores e iniciativas que mejoraran tanto la calidad y la inclusión escolar, como la conciencia y cohesión social.

En convivencia en concreto hay muchas posibilidades de que los intercambios entre profesionales, comunidad educativa y medios surtan efectos informativos: en la descripción y situación de la casuística: con tacto, con más matices y en su ámbito explicativo, alejándose de extrapolaciones alarmistas y contribuyendo críticamente a consolidar en las familias y en toda la ciudadanía sentimientos de responsabilidad colectiva; distinguiendo las formas de violencia y deteniéndose en las relaciones entre éstas y otros fenómenos vinculados, como el absentismo, el abandono escolar o la violencia de género. Pero, sobre todo, favorecerían que se prestara una atención destacada a las acciones positivas en convivencia, a las múltiples actuaciones que principalmente, pero no sólo, profesorado y alumnado de colegios e institutos vienen desarrollando en torno a la educación emocional, la formación de ayudantes y mediadores, los cambios en la organización interna, la creación de climas de convivencia en la escuela... En suma, todo un conjunto de buenas prácticas cuyo conocimiento, junto a otras muchísimas actividades presentes en el discurrir habitual de los centros, queda sistemáticamente relegado de los medios. Sería un buen modo para romper muros, conectar y crear verdaderas comunidades de aprendizaje, e incidir de manera directa y significativa en su entorno y en toda la opinión pública.

²⁹ Rosa Eva Díaz Tezanos, la Consejera de Cantabria, aludía en el cierre del Seminario a la comisión de trabajo del Observatorio Regional de Convivencia encargada de realizar un exhaustivo seguimiento del tratamiento que los medios dan a la realidad educativa de la región, estableciendo protocolos de actuación tanto para los centros como para los medios. Alguna Comunidad ha firmado acuerdos que implican a toda la sociedad en compromisos por mejorar la educación y su representación en los medios. Como ejemplo, sólo de la firma del acuerdo en Castilla-la Mancha conservamos 10 referencias periodísticas, 8 de prensa regional y 2 de diarios de tirada nacional, *ABC* y *El País*, y si le sumamos noticias de sus antecedentes y de su posterior aplicación, contamos varias decenas. Por cierto, el propio presidente José M^o Barreda hizo autocrítica de los políticos al decir que “pueden maleducar cuando dan espectáculos poco edificantes en el parlamento”, *El Digital Castilla la Mancha*, 31/08/06.

4. RETOS DE LA CONVIVENCIA DE LA INSTITUCIONALIZACIÓN A LA FOSILIZACIÓN O A LA TRANSFORMACIÓN

En su libro *Educar en positivo para un mundo en cambio*, en el capítulo tercero “Creer en el futuro: educar en positivo”, Mercedes Muñoz-Repiso nos propone no dejarse influir por la corriente derrotista actual y ser capaces de seguir ilusionándose por la tarea de educar. Educar desde el amor y la confianza, para ayudar al alumnado a encontrar el sentido.

Aunque muchos han sido los retos superados en el desarrollo de la convivencia a nivel conceptual, de estrategias de implementación, organizativos y de sensibilidad sobre el hecho, quedan muchos horizontes para experimentar. En el último año, cuando la convivencia está ya en las mesas de los despachos de la Inspección en los planes anuales, en los programas que se han consolidado en los centros escolares, cada vez se habla menos sobre esta misma y en algunos casos se ha llegado a pensar que es un tema resuelto.

Elaborar un plan de convivencia con la participación de toda la comunidad educativa es solo el primer paso para iniciar un camino largo que nos lleve a una convivencia positiva, no sólo en la escuela sino en todos los contextos de la comunidad educativa. Cada curso escolar, como una parte importante de la Programación General Anual, el Plan de Convivencia planteará las acciones para mejorarla y será evaluado en la Memoria Anual, en un proceso de mejora continua e inacabada.

El clima de centro no es predictor del clima en las aulas. Sin embargo, el clima de aula es predictor de un buen clima de centro. A pesar que un centro tenga un buen clima de centro, hay que llegar a producir buenos climas de aula, que es la unidad de análisis de la convivencia. Esto supone un buen tratamiento de la diversidad, unos procesos de instrucción inclusivos y oportunidades de éxito y progreso para todo el alumnado. También exige de unos ambientes ordenados donde la disrupción no impida el aprendizaje. Aquí todavía hay grandes lagunas de conocimiento y de cambio metodológico para el profesorado.

La convivencia ha de vincularse con el bienestar general del centro y por ende, con la mejora de los procesos de instrucción y de enseñanza y aprendizaje. Las prácticas cooperativas que son representativas de un modelo positivo de enseñanza y de convivencia todavía no ha calado en los procedimientos del profesorado de España. El aprendizaje a través de procesos de ayuda de unos con otros, aprendizaje dialógico, las tutorías entre alumnado, el trabajo en grupo, etc., que todas las investigaciones manifiestan que promueve el éxito de todos los alumnos y produce mejores relaciones interpersonales no es la norma en los procedimientos de aula.

La democratización de la escuela es una consecuencia directa de un buen tratamiento de la convivencia. No se puede pensar en una convivencia positiva sin la participación e implicación de la comunidad, esto acarrea mayor espacio para el diálogo y por lo tanto formatos de discusión donde se puedan tratar los conflictos. La convivencia no supone un hacer como si hicieras pero no hagas, se trata de verdaderamente abrir un concepto de responsabilidad compartida, que supone confianza en el otro y espacio para el otro. Queda mucho camino para recorrer hasta que podamos hablar de centros realmente democráticos.

La institucionalización de ciertas medidas, por ejemplo: aulas de convivencia, comités diversos, equipos de mediación, decoración del centro, talleres variados, proyectos específicos pueden y están llegando a la rutinización, se hacen año tras año sin un cambio y con una sensación de obligatoriedad. Esto los acaba convirtiendo en fósiles de esas primeras voluntades que las impulsaron. La convivencia es un proceso en

cambio que exigirá replanteamientos según surjan nuevas necesidades y no debe caer en una mera repetición de formatos caducos.

La convivencia debería mantener ese espíritu de búsqueda y mejora que lo impulsaron, con una firme creencia en que el futuro está en el presente que se cree y por ello, un mundo mejor hay que crearlo aquí y ahora.

En definitiva, practicar una convivencia positiva en la escuela es poner los cimientos para una sociedad más justa, solidaria, humana y humanizante, algo que Mercedes nos contagió con su libro "Educar en positivo para un mundo en cambio".

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, N. y Avilés, J.M. (en prensa). Análisis del bullying a través de la adaptación de un cuento infantil tradicional. Propuestas de trabajo en el aula. *Amazônica - Revista de educação, psicopedagogia e psicologia escolar*.
- Alzate Saenz de Heredia, R. (2000). *Resolución de conflicto I y II*. Bilbao: El Mensajero.
- Ararteko (2006). *Convivencia y conflicto en los centros escolares*. Informe elaborado por E. Martín, J.F. Mújica, K. Santiago, A. Marchesi, E. M. Pérez, A. Martín y N. Álvarez. Vitoria-Gasteiz: Publicaciones del Ararteko.
- Arora, C.M.J. y Thompson, D.A. (1987). Defining bullying for a secondary school. *Education and child psychology, 4*, (3)(4), 110-120.
- Avilés, J.M. (1999). *CIMEI. Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales*. Valladolid: Autor.
- Avilés, J.M. (2002). La intimidación entre iguales (bullying) en la Educación Secundaria Obligatoria. Validación del Cuestionario CIMEI y estudio de incidencia. *Tesis doctoral no publicada*. Universidad de Valladolid.
- Avilés, J.M. (2003). *Bullying. Intimidación y maltrato entre el alumnado*. Bilbao: STEE-EILAS.
- Avilés, J.M. (2006a). *Bullying: el maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela*. Salamanca: Amarú.
- Avilés, J.M. (2005). *Intervenir contra el bullying en la Comunidad Educativa*. www.concejoeducativo.org (8 diciembre 2005).
- Avilés, J. M. Y Elices, J. A., 2007. *Insebull, instrumentos para la evaluación del bullying*. Madrid: CEPE.
- AAVV. Investigaciones convivencia País Vasco. www.isei-ivei.net
- Bergsgaard, M. (1997). Gender issues in the implementation and evaluation of a violence-prevention curriculum. *Canadian Journal of Education, 22*, 33-45.
- Boqué, M.C. (2002). *Guía de mediación escolar. Programa comprensivo de actividades, etapas primaria y secundaria*. Barcelona: Octaedro.
- Boque, M.C. (2002). *Guía de mediación escolar*. Barcelona: Rosa Sensat.
- Boque, M.C. (2003). *Cultura de mediación y cambio social*. Barcelona: Gedisa.

- Boqué, M.C. (2005). *Tiempo de mediación. Plan andaluz de educación para la cultura de paz y no violencia. Materiales de apoyo 4. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía*. Barcelona: CEAC-Planeta.
- Boqué, M.C.; Corominas, Y.; Escoll, M. Y Espert, M. (2005). *Hagamos las paces. Mediación 3-6. Propuesta de gestión constructiva, cooperativa, creativa y crítica de los conflictos*. Barcelona: CEAC-Planeta.
- Bozzone, M. A. (1994). Spend less time referring and more time teaching. *Instructor*, 104, 88-93.
- Bush, R.A.B. Y Folger, J.P. (1996). *La promesa de la mediación. Cómo afrontar el conflicto a través del fortalecimiento propio y el reconocimiento de los otros*. Barcelona: Granica.
- Carbonell, J. L. (Coord.) (1997). *Convivir es vivir*. Madrid: Defensor del Menor.
- Carbonell, J.L. y Peña, A.I. (Cords) (1999). *Convivir es vivir. Programa para el desarrollo de la convivencia y la prevención de la violencia escolar*. Madrid: MECED.
- Casamayor; g. (Coord.) (1998). *Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina en la Enseñanza Secundaria*. Barcelona: Graó
- Cerezo, F (1994). El cuestionario Bull. Un procedimiento para la medida de la agresividad entre escolares. *Actas del IV Congreso Internacional de Evaluación Psicológica*. Diputación de Pontevedra.
- Cerezo, F. (1997). *Conductas agresivas en edad escolar*. Madrid: Pirámide.
- Cerezo, F. y Esteban, M. (1992). La dinámica bully-victim entre escolares. Diversos enfoques metodológicos. *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis*. Vol XIV(2), 131-145.
- Close, C. L. y Lechman, K. (1997). Fostering youth leadership: students train students and adults in conflict resolution. *Theory into Practice*, 36, 11-17.
- Cohen, J.; Compton, R. Y Diekmann, C. (2000). Conflict resolution education and social emotional learning programs: a critical comparison of school-based efforts. *The Fourth R*, 90, 1-6, 20.
- Convivir Es Vivir (1997). *Programa de desarrollo de la convivencia en centros educativos de la Comunidad de Madrid*. Madrid: Obra Social de la Caja Madrid.
- Convivir Es Vivir (1999). *Materiales de Apoyo al Programa*. Madrid: Obra Social de la Caja Madrid.
- Defensor Del Pueblo (2000). *Informe sobre violencia escolar*. Madrid: Defensor del Pueblo. (<http://www.defensordelpueblo.es>)
- Díaz Aguado, M.J. (1999). *Programa de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*. Madrid: Ministerio de Trabajo y de Asuntos Sociales.
- Fernández y Quevedo (1987). Si me pegan qué hago, si te pegan dímelo. Suplemento de Educación. *El País*, 3/NOV/1987.
- Fernández y Quevedo (1990). Miedo a ir al cole. Suplemento de Educación. *El País*, 13/NOV/1990.
- Fernández y Quevedo (1991). Como te chives, ya verás. *Cuadernos de Pedagogía*, 193. Junio. 1991.
- Fernández, I. (Coord.) (2002). *Guía para la convivencia en el aula*. Barcelona: Cisspraxis.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure Editorial, S.A.

- Generalitat De Catalunya, Departaments d'Educació i d'Interior. (2007). Enquesta de convivència escolar i seguretat a Catalunya. Curs 2005-2006. Direcció: Javier Elzo. Recuperado el 15.10.09 en: http://www.gencat.cat/interior/departament/publicacions/estudis/informe_ECESC_2005-2006_cat.pdf
- Gentry, D.B., y Benenson, W.A. (1998). School to home transfer of conflict management skills among school-age children. *Families in Society, 74*(2), 67-73.
- Greene, M.B. (1998). Youth violence in the city: The role of educational interventions. *Health Education and Behavior, 25*, 175-193.
- Harris, I.M. (1999). A summer institute on nonviolence. A L. R. Forcey I I. M. Harris (EDS.). *Peacebuilding for adolescents. Strategies for educators and community leaders* (pp. 309-329). New York: Peter Lang.
- Hartman, D.M. y Chesley, G. (1997). When problems arise at school: how schools and parents can work together. *NASSP Bulletin, 81* (591), 81-84.
- Hessler, R.M.; Hollis, S. y Crowe, C. (1998). Peer Mediation: A qualitative study of youthful frames of power and influence. *Mediation Quarterly, 15* (3), 187-198.
- Hill, M.S. (1996). Making students part of the safe schools solution. *NASSP Bulletin, 80*(579), 24-30.
- Humphries, T.L. (1999). Improving peer mediation programs: students experiences and suggestions. *Professional School Counseling, 3*(1), 13-20.
- Jares, X (1997). El lugar del conflicto en la organización escolar. *Revista Iberoamericana de Educación, 15*, 53-73.
- Jares, X. (2002). Aprender a convivir. Vigo: Xerais.
- Johnson, D. W. *et al.* (1997). The impact of conflict resolution training on middle school students. *Journal of Social Psychology, 137*, 11-21.
- Johnson, D.W. y Johnson, R.T. (1999). Los alumnos como pacificadores: cómo enseñar a los estudiantes a resolver conflictos. En A F. Brandoni (comp.), *Mediación escolar. Propuestas, reflexiones y experiencias* (pp. 95-121). Buenos Aires: Paidós.
- Jones, T. (1998). Comprehensive Peer Mediation Evaluation Project. *The fourth R, 82*, 6-10.
- Jones, T. Y Kmitta, D. (2000). Report from the USDE/CREnet CRE Research and Evaluation Symposium. *The Fourth R, 91*(1), 3-6.
- Jones, T.S. y Bodtker, A.M. (1999). Conflict education in a special needs population. *Mediation Quarterly, 17*(2), 109-124.
- Kmitta, D. (1999). Pasado y futuro de la evaluación de los programas de resolución de conflictos escolares. En F. Brandoni (comp.), *Mediación escolar. Propuestas, reflexiones y experiencias* (pp. 275-300). Buenos Aires: Paidós.
- Ley Orgánica, 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (LOE). (2006). BOE núm. 106, de 4 de mayo de 2006.
- Long, J.J. *et al.* (1998). Exploring the cognitive and affective capacities of child mediators in a 'successful' peer mediation program. *Mediation Quarterly, 15* (4), 289-302.

- MEC (2008). *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la educación secundaria obligatoria. Avance de resultados*. Dirección: M^a J. Díaz Aguado. Recuperado el 09.09.09 en: <http://www.xtec.cat/lic/convivencia/proyecto.html#>
- Moraes, M.C. (2006). El paradigma educatiu emergent: Algunes implicacions em l'epistemologia i en la didáctica del segle XXI. *Revista Catalana de Pedagogia*, 4,13-42
- Morin, E. (2007). *Vers l'abíme?*. Paris: PPU.
- Morin, E.; Roger Ciurana, E. y Motta, R.D. (2002). *Educar en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa.
- Puig, J. M. (1997). Conflictos escolares: una oportunidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 257, 58-65.
- O'donnell, H.C. (1999). From the eyes of students: An in-depth study of a fourth grade peer mediation class. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 60(2A), 0341.
- OMS (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Recuperado el 22.10.09 en: http://portal.unesco.org/geography/es/ev.phpURL_ID=9628&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Ortega, R (1998). *La convivencia escolar: qué es y cómo educarla*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.
- Ortega, R. (1994). Violencia interpersonal en los centros educativos de Educación secundaria. Un estudio sobre maltrato e intimidación entre compañeros. *Revista de Educación*, 304, 253-280
- Ortega, R. (1997). El proyecto Sevilla-antiviolenca, *Revista de Educación*, 313, pp. 7-28. Madrid, MEC.
- Ortega, R. (1992). Relaciones interpersonales en la educación. El problema de la violencia escolar en el siglo que viene. *Revista de Educación y Cultura*, 14, 23-26.
- Puig, J. M. (1997). Conflictos escolares: una oportunidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 257, 58-65.
- Sarrado, J. J.; Riera, J. Y Boqué, M.C. (2000). Vers el sentit pedagògic de la mediació. Aloma. *Revista de Psicologia i Ciències de l'Educació*, 6, 90-108.
- Serrano, S. (2000). *Comprendre la comunicació. El llibre del sexe, la poesia i l'empresa*. Barcelona: Proa.
- Smith, M. (1993). Some school-based violence prevention strategies. *NASSP Bulletin*, 77(557), 70-75.
- Smith, M. (1995). Mediation for children, youth, and families: A service continuum. *Mediation Quarterly*, 12(3), 277-283.
- Smith, M. (1996). Strategies to reduce School Violence: The New Mexico Center for Dispute Resolution. En A. M. Hoffman (ed.), *Schools, violence and society* (pp. 256). Westport, CT: Praeger.
- Thompson, S.M. (1996). Peer mediation: a peaceful solution. *School Counselor*, 44, 151-154.
- Torrego et al. (2000). *Mediación en conflictos en instituciones educativas*. Narcea. Madrid.
- Torrego, J.C. (2001,b). Modelos de regulación de la convivencia. *Cuadernos de Pedagogía*, 304, pp. 20-28.
- Torrego, J.C. (Coor) (2006). *Modelo integrado de la convivencia*. Barcelona: Grao.
- Torrego, J.C., Funes, S. y Moreno, J. (2001). *La mediación de conflictos en centros educativos*. Madrid: UNED, vídeo y guía didáctica.

- Torrego, J.C. (Coord.) (2000). *Mediación de conflictos en instituciones educativas. Manual para la formación de mediadores*. Narcea: Madrid.
- Torrego, J.C., y Funes, S., (2000). El proceso de mediación escolar en los IES de la Comunidad de Madrid, Madrid. *Organización y Gestión Educativa*, 4, pp. 40-43.
- Trianes, M.V. y Muñoz, A. (1994). *Programa de Educación Social y Afectiva*. Málaga: Puerta Nueva. Delegación de Educación y Cultura.
- Trianes, M.V. (1996). *Educación y competencia Social. Un programa en el aula*. Málaga: Aljibe.
- Trianes, M.V. y Fernández-Figares, C. (2001). *Aprender a ser persona y a convivir. Un programa para secundaria*. Bilbao: Desclée de Brower..
- Uranga, M. (2000). *Al andar se hace el camino*. Organización y Gestión Educativa
- Uruñuela, P.M. (2006). *Convivencia y conflictividad en las aulas. Análisis conceptual*. En http://www.convivencia.mec.es/sgc/docs/Pedro_ponencia_200603.pdf
- Van Slyck, M. y Stern, M. (1999). A developmental approach to the use of conflict resolution interventions with adolescents". En L. R. Forcey y I. M. Harris (eds.), *Peacebuilding for adolescents. Strategies for educators and community leaders* (177-194). New York: Peter Lang.
- Webster, D.W. (1993). The unconvincing case for school-based conflict resolution programs for adolescents. *Health Affairs*, 12, 126-141.
- Zaitegi, N. (2003). *Mapa de la educación para la convivencia y la paz en Euskadi*. Servicio de publicaciones del Gobierno Vasco Vitoria-Gasteiz.
- Zaitegi, N. (2006). *Educación para la convivencia y la paz en Euskadi, hoy*. Servicio de publicaciones del Gobierno Vasco. Vitoria-Gasteiz
- Zaitegi, N. (2008) *Guía para la creación del observatorio de convivencia y la elaboración del plan de convivencia anual*. Servicio de publicaciones del gobierno Vasco. Vitoria-Gasteiz <http://www2.elkarrekin.org/elk/elkarbizitzagida/>
- Zhang Q. (1994). An intervention model of constructive conflict resolution and cooperative learning. *Journal of Social Issues*, 50, 99-116.

LEGISLACIÓN SOBRE CONVIVENCIA ESCOLAR

1. OBSERVATORIOS Y FOROS POR ORDEN CRONOLÓGICO DE CREACIÓN

COMUNIDAD	OBSERVATORIO	BOLETÍN
COMUNIDAD VALENCIANA	Decreto 233/2004, de 22 de octubre, por el que se crea el Observatorio para la Convivencia Escolar. Tiene dos decretos de modificación: el 166/2005, de 11 de noviembre de 2.005 y el 2/2008, de 11 de enero de 2.008.	- dogv 27/10/2004 - dogv 15/11/2005 - dogv 15/01/2008
ASTURIAS	Decreto 10/2006, de 24 de enero, de creación del Observatorio de la Infancia y la Adolescencia dependiente del Instituto Asturiano de Atención Social a la Infancia, Familia y Adolescencia, dentro de la Consejería de Vivienda y Bienestar Social. También por Resolución de 22 de junio de 2009, de la misma Consejería, se ha creado el Foro Municipal por los derechos de la infancia. Tienen relación, pero no son específicos de convivencia escolar.	- bopa 07/02/2006 - bopa 13/07/2009
CASTILLA Y LEÓN	Decreto 8/2006, de 16 de febrero, de creación del Observatorio para la Convivencia Escolar.	- bocyl 22/02/2006
CANTABRIA	Decreto 101/2006, de 13 de octubre, de creación del Observatorio para la Convivencia Escolar. Tiene una leve corrección de error.	- boc 23/10/2006 - boc 27/10/2006
MURCIA	Orden de 19 de octubre de 2006, de creación del observatorio para la Convivencia Escolar. Decreto nº 276/2007, de 3 de agosto, que regula el Observatorio para la Convivencia Escolar.	- borm 02/11/2006 - borm 13/08/2007
ANDALUCÍA	Decreto 19/2007, de 23 de enero, por el que se adoptan medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia. En el Título VI se crea y regula el Observatorio.	- boja 02/02/2007
EXTREMADURA	Decreto 28/2007, de 20 de febrero, de creación del Observatorio para la Convivencia Escolar.	- doe 27/02/2007
ESTADO	Real Decreto 275/2007 , de 23 de febrero, por el que se crea el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar.	- boe 15/03/2007
GALICIA	Decreto 85/2007, de 12 de abril, por el que se crea y se regula el Observatorio Gallego de la Convivencia.	- dog 08/05/2007
CASTILLA-LA MANCHA	Decreto 3/08, de 08-01-2008, de la Convivencia Escolar. El Observatorio se crea y regula en el Título IV.	- docm 11/01/2008
ISLAS BALEARES	Decreto 10/2008, de 25 de enero, por el cual se crea el Instituto para la convivencia y el éxito escolar. Sustituye al Observatorio anterior creado en mayo de 2005 que tuvo su desarrollo a través de diversos decretos y resoluciones ya derogados.	- boib 31/01/2008
PAÍS VASCO	Decreto 85/2009, de 21 de abril por el que se crea el Observatorio de la Convivencia Escolar.	- bopv 13/05/2009
<p><i>No tienen Observatorio establecido por normativa: ARAGÓN, CANARIAS, CATALUÑA, MADRID, NAVARRA y LA RIOJA, aunque en Madrid se creó un Foro por la convivencia en el seno del Consejo Escolar en abril de 2.006 y en Canarias hubo un acuerdo entre la Delegación del Gobierno y la Consejería de Educación para crear una Comisión de Convivencia/Seguridad en el entorno de centros en diciembre de 2.005. Ambas iniciativas fueron valoradas por los autores del Proyecto Atlántida en su análisis sobre observatorios que se extendía a los existentes hasta abril de 2.007. En las otras Comunidades hay distintas unidades o servicios que se encargan del tema de convivencia escolar.</i></p>		

2. NORMATIVA EN RELACIÓN CON DERECHOS Y DEBERES POR CC.AA.

- **ANDALUCÍA:** el Decreto 85/1999, de 6 de abril, que regulaba los derechos y deberes del alumnado (BOJA 24-04-99) fue derogado por el Decreto 19/2007, de 23 de enero, que adopta medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia en los Centros Educativos sostenidos con fondos públicos (BOJA 02-02-07), excepto los arts. 1, 2 y 3 y el Cap.II, que se modifican conforme al Decreto de 2007.
- **ASTURIAS:** tras salir a información pública el proyecto de Decreto (BOPA 19-03-07), se publicó el Decreto 249/2007, de 26 de septiembre, por el que se regulan los derechos y deberes del alumnado y normas de convivencia de los centros sostenidos con fondos públicos (BOPA 22-10-07).
- **CANARIAS:** el Decreto 292/1995, de 3 de octubre, que regulaba los derechos y deberes del alumnado (BOC 01-11-95) fue modificado por el Decreto 81/2001, de 19 de marzo (BOC 09-04-01). Hay también una Orden de 11 de junio de 2001, que regula el procedimiento conciliado para la resolución de conflictos de convivencia, previsto en el Decreto 292/1995 (BOC 25-06-01).
- **CANTABRIA:** el Decreto 53/2009, de 25 de junio, regula la convivencia escolar y los derechos y deberes de la comunidad educativa (BOC 03-07-09).
- **CASTILLA Y LEÓN:** el Decreto 51/2007, de 17 de mayo, regula los derechos y deberes de los alumnos y la participación y los compromisos de las familias en el proceso educativo, y establece las normas de convivencia y disciplina (BOCyL 23-05-07). Tiene una pequeña corrección de errores (BOCyL 21-09-07).
- **CASTILLA-LA MANCHA:** tras publicar uno de los primeros protocolos de actuación ante situaciones de maltrato entre iguales (Resolución de 20-01-06, DOCM del 31-01), apareció el Decreto 3/08, de 08-01-08, de la Convivencia Escolar que la regula en todos los aspectos (DOCM de 11 de enero de 2.008).
- **CATALUÑA:** Decreto 279/2006, de 4 de julio, sobre derechos y deberes del alumnado y regulación de la convivencia en los centros educativos no universitarios (DOGC 06-07-06).
- **COMUNIDAD VALENCIANA:** Decreto 39/2008, de 4 de abril, sobre la convivencia en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos y sobre los derechos y deberes del alumnado, padres, madres, tutores o tutoras, profesorado y personal de administración y servicios (DOCV 09-04-08).
- **EXTREMADURA:** Decreto 50/2007, de 20 de marzo, que establece los derechos y deberes del alumnado y normas de convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos (DOE 27-03-07).
- **LA RIOJA:** Decreto 4/2009, de 23 de enero, que regula la convivencia en los centros docentes y se establecen los derechos y deberes de sus miembros (BOR 28-01-09).
- **MADRID:** el Decreto 136/2002, de 25 de julio (BOCM 08-08-02) fue derogado por el Decreto 15/2007, de 19 de abril, que establece el marco regulador de la convivencia en los centros docentes (BOCM 25-04-07).

- **MURCIA:** publicó el Decreto número 115/2005, de 21 de octubre, que establece las normas de convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos (BORM 02-11-05) y, además, la Resolución de 4 de abril de 2006, que dicta instrucciones en relación con situaciones de acoso escolar (BORM 22-04-06).
- **PAÍS VASCO:** Decreto 201/2008 de 2 de diciembre, sobre derechos y deberes de los alumnos y alumnas de los centros docentes no universitarios (BOPV 16-12-08).

3. ORDENACIÓN Y ORGANIZACIÓN ADMINISTRATIVA Y ACADÉMICA. PLANES DE CONVIVENCIA.

Muchas de las instrucciones de principio de curso de los distintos niveles contienen indicaciones de planificación, organización y funcionamiento relativas a la convivencia escolar, pero al no estar publicadas, no figuran en esta relación. También los distintos planes anuales de actuación de la Inspección pueden atender de forma diversa la convivencia escolar, pero sólo recogemos por su mayor incidencia uno de Aragón.

- **ESTADO:** incluimos cuatro leyes, aunque sea la LOE la fundamental para las instituciones escolares:
 1. La Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género (BOE 29-12-04), en la que todo el capítulo I se refiere al ámbito educativo y en otros apartados de la Ley se menciona la formación preventiva en convivencia e igualdad.
 2. La Ley 27/2005, de 30 de noviembre, de fomento de la educación y la cultura de la paz (BOE 01-12-05).
 3. La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE 04-05-06), que asume el contenido de la Ley Orgánica de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género y propone entre sus fines -el c)- la educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad, dentro de los principios democráticos de convivencia y la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos. Instituye el plan de convivencia como parte del proyecto educativo de los centros (art. 121.2) y que su cumplimiento lo han de garantizar las normas de organización y funcionamiento de los centros (art. 124), atribuyendo competencias sobre la convivencia al Consejo Escolar, al Claustro y a la Dirección.
 4. La Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres (BOE 23-03-07), en la que los artículos. 23 y 24 tratan sobre la educación para la igualdad y la igualdad en la educación básica y obligatoria.
- **ANDALUCÍA:** encontramos: la Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación; la Orden de 25 de julio de 2002, que da publicidad al Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y Noviolencia (BOJA 05-10-02); la Resolución de 5 de mayo de 2006 (BOJA 17-05-06) que da trámite de audiencia pública en la elaboración del proyecto de Decreto fundamental para la convivencia: el Decreto 19/2007, de 23 de enero, por el que se adoptan medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia en los Centros Educativos sostenidos con fondos públicos (BOJA 02-02-07), ya mencionado en el apartado anterior de derechos y deberes, y que tiene una Corrección de errores en el BOJA 16-03-07. También cuenta con la Orden de 18 de julio de 2007, que regula el procedimiento para la elaboración y aprobación del plan de convivencia de los centros educativos sostenidos con fondos públicos (BOJA 08-08-07).

- **ARAGÓN:** recogemos la Ley 12/2001, de 2 de julio, de la infancia y la adolescencia en Aragón (BOA 20-07-01); la Resolución de 26 de octubre de 2005 que aprueba el Plan General de Actuación de la Inspección de Educación para el curso 2005/06 (BOA 09-11-05) que, como hemos dicho, no es el único Plan de Inspección que alude a la convivencia, pero éste la destaca como actuación prioritaria internivelar para los cursos 05-06 y 06-07 con un seguimiento muestral de todas las facetas de la convivencia escolar. Finalmente, la Orden de 11 de noviembre de 2008 regula el procedimiento para la elaboración y aprobación del plan de convivencia escolar en los centros educativos públicos y privados concertados (BOA 10-12-08).
- **ASTURIAS:** incluimos el Decreto 76/2007, de 20 de junio, que regula la participación de la comunidad educativa y los órganos de gobierno de los centros docentes públicos que imparten enseñanzas de carácter no universitario (BOPA 16-07-07), en el que la Convivencia escolar sólo se menciona.
- **CASTILLA Y LEÓN:** es probablemente la Comunidad que ha efectuado un mayor desarrollo legislativo desde la Orden EDU/52/2005, de 26 de enero, relativa al fomento de la convivencia en los centros docentes (BOCyL 31-01-05), desarrollada en determinados aspectos por la Resolución de 31 de enero de 2005, (BOCyL 01-02-05) y por otras dos resoluciones de la misma fecha y publicadas en el mismo boletín de 1 de febrero de 2005: una relativa a la planificación de las acciones formativas que contribuyan al fomento y mejora de la convivencia y a la prevención y resolución de conflictos en los centros docentes, y otra que completa medidas formativas y establece actuaciones para la inspección educativa dirigidas al fomento de la convivencia escolar. La Orden 52/2005 fue modificada por la Orden EDU/1106/2006, de 3 de julio (BOCyL 07-07-06), y ya en 2007 se implantó la figura del coordinador de convivencia en centros docentes por la Resolución de 7 de mayo (BOCyL 15-05-07) y se publicó otra Orden EDU/1921/2007, de 27 de noviembre, que establecía medidas y actuaciones para la promoción y mejora de la convivencia en los centros educativos (BOCyL 03-12-07). En 2009 encontramos finalmente tres resoluciones: una de 15 de junio de 2.009 que dispone la publicación de la Instrucción de 11 de junio que establece los indicadores para la elaboración de los informes de seguimiento y evaluación de la convivencia escolar en los centros educativos así como el modelo de informe de los mismos (BOCyL 26-06-09); otra de 15 de julio, por la que se aprueba la dedicación horaria lectiva semanal de los coordinadores de convivencia en los centros públicos que imparten educación secundaria y formación profesional para el curso 2009-10 (BOCyL 28-07-09); y una tercera de 25 de agosto, por la que se dispone la publicación de la Instrucción del día anterior relativa a la "Acogida del alumnado que se incorpora a 1º de ESO" en el curso escolar 2.009-2.010 (BOCyL 14-09-09).
- **COMUNIDAD VALENCIANA:** por la Orden de 4 de octubre de 2005 se creó el archivo de registros sobre convivencia escolar (DOCV 11-11-05) y la Orden de 25 de noviembre de 2005 reguló la notificación de las incidencias sobre la convivencia escolar, enmarcada dentro del Plan PREVI (DOGV 09-12-05), que explicaba el procedimiento de inserción de incidencias en el registro central e incluía como anexo el modelo de recogida de datos. Esta Orden se cambió por otra con la misma denominación del 12 de septiembre de 2007 (DOGV 28-09-07). Previamente se había publicado la Orden de 31 de marzo de 2006 que regula el plan de convivencia de los centros docentes (DOGV 10-05-06). La resolución más reciente, aunque no estrictamente centrada sobre convivencia, es la de 1 de septiembre de 2009, que convoca y regula el funcionamiento de un programa experimental para la atención al alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de trastornos permanentes o temporales de la personalidad o de la conducta (DOCV 10-09-09).

- **EXTREMADURA:** tiene varias disposiciones relativas a la prevención, control y seguimiento del absentismo, tema tangencial a la convivencia: el Decreto 142/2005, de 7 de junio (DOE 14-0605), la Orden de 19 de diciembre de 2005 (DOE 05-01-06) y la Orden de 15 de junio de 2007 que aprueba el Plan Regional (DOE 10-07-07). Pero la Orden más significativa para convivencia es la de 29 de marzo de 2007 que crea la Red Extremeña de Escuelas por una Cultura de Paz, Igualdad y Noviolencia y regula la convocatoria para la incorporación a la misma de los centros educativos públicos (DOE 19-04-07), por lo que también podríamos encuadrarla en el apartado final de convocatorias. Guarda cierta conexión con nuestro tema la Orden de 22 de junio de 2009, que ha creado los equipos de orientación educativa y psicopedagógica específicos de atención al alumnado con trastornos generalizados del desarrollo (DOE 01-07-09).
- **ISLAS BALEARES:** encontramos la Ley 17/2006, de 13 de noviembre, integral de la atención y de los derechos de la infancia y la adolescencia (BOIB 18-11-06), que menciona el fomento de la convivencia en la escolaridad obligatoria y el respeto por las normas dentro de los deberes, y que tiene una corrección de errores publicada el 13/02/2006. Del mismo año es el Decreto 112/2006, de 29 de diciembre, de calidad de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos (BOIB 30-12-06).
- **LA RIOJA:** hay dos resoluciones para el desarrollo del programa de adaptación curricular en grupo para los alumnos de educación secundaria obligatoria que presentan dificultades graves de aprendizaje y convivencia, una de 27 de junio de 2005 (BOR 07-07-05) y otra de 15 de mayo de 2008 (BOR 31-05-05). Tiene mayor relevancia la reciente Orden 26/2009, de 8 de septiembre, que regula el procedimiento para la elaboración y aprobación del Plan de Convivencia de los centros docentes (BOR 22-09-09).
- **MURCIA:** destaca la Orden de 20 de febrero de 2006 que establece medidas relativas a la mejora de la convivencia escolar en los centros docentes sostenidos con fondos públicos (BORM 02-03-06). Otras dos órdenes sólo se refieren a la adscripción del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica Específico de Convivencia Escolar que existe en esta Comunidad: la de 25 de julio de 2006 (BORM 10-08-06) y la de 13 de octubre de 2007 (BORM 05-11-07).
- **NAVARRA:** la Resolución 632/2005, de 5 de julio, establece el Plan para la Mejora de la Convivencia en los centros educativos (BON 31-08-05) e incluye como Anexos una *Guía de actuación ante una solicitud de intervención en casos de acoso e intimidación entre compañeros/as*, que recoge un modelo de informe para casos de bullying, y unas *Orientaciones para elaborar el Plan de Convivencia en el Centro*

4. CONVOCATORIAS.

4.1. PREMIOS.

- **ESTADO:** cabría subrayar los premios de carácter nacional para el fomento de la convivencia escolar, creados por la Orden ECI/1864/2006, de 26 de mayo, que estableció las bases reguladoras específicas y convocó el primer concurso nacional de buenas prácticas de convivencia para el año 2006 (BOE 14-06-06). Se han convocado hasta ahora otros dos Concursos Nacionales de Buenas Prácticas de Convivencia: el del año 2007 (Orden ECI/1726/2007, de 31 de mayo, BOE 14-06-07) y el del 2008 (Orden ECI/1132/2008, de 9 de abril, BOE 24-04-08). Y aunque no específicos de convivencia escolar,

pero sí relacionados, ha habido dos convocatorias de los Premios IRENE: la paz empieza en casa: en 2007 y 2008 respectivamente por Resolución de 6 de junio de 2007 (BOE 15-06-07) y por Orden ECI/1178/2008, de 8 de abril (BOE 28-04-08).

- **COMUNIDAD VALENCIANA:** ha convocado hasta ahora los años 2006, 2007 y 2008 los Premios a las iniciativas, buenas prácticas educativas y planes de convivencia para el desarrollo o mejora de la convivencia y la prevención de la violencia escolar: Orden de 14 de febrero de 2006 (DOGV 16-03-06), Orden de 19 de enero de 2007 (DOGV 23-02-07) y Orden de 4 de abril de 2008 (DOGV 29-04-08).
- **EXTREMADURA:** encontramos dos convocatorias de premios por la realización de actividades relativas a la educación en valores, no exclusivos de convivencia escolar, pero sí con una gran vinculación, una para el curso 2004/05 (Orden de 24 de agosto de 2005, DOE 01-09-05) y otra para este último curso 2008/09 (Orden de 26 de agosto de 2009, DOE 11-09-09). Y este mismo año se ha publicado la Orden de 31 de agosto de 2009 que ha establecido los premios "Tomás García Verdejo" a las buenas prácticas educativas (DOE 18-09-09), que aunque no sean exclusivos de convivencia escolar, ésta sí entra en uno de los ejes prioritarios.
- **GALICIA:** convocó por Orden de 18 de junio de 2004 los premios a la innovación educativa y a experiencias de promoción de conductas tolerantes y de mejora de la convivencia realizados por el profesorado de centros públicos (DOG 19-07-04).
- **LA RIOJA:** ha convocado Premios por la realización de experiencias en materia de atención a la diversidad y convivencia escolar los años 2008 y 2009, con disposiciones específicas para centros concertados y públicos. Para los primeros las bases reguladoras están en la Orden 19/2008, de 20 de agosto (BOR 01-09-08) y las convocatorias en la Resolución número 3391, de 5 de septiembre de 2008 (BOR 15-09-08) y en la número 2344, de 25 de mayo de 2009 (BOR 19-06-08) respectivamente. Y para los públicos, las resoluciones son la número 3352, de 2 de septiembre de 2008 (BOR 15-09-08) y la número 2346, de 25 de mayo de 2009 (BOR 19-06-09).
- **NAVARRA:** encontramos de momento la Resolución 171/2009, de 27 de abril, que aprueba las normas que van a regular las convocatorias de premios a experiencias de innovación en los ámbitos de promoción de la salud, convivencia y fomento de la lectura (BON 05-06-09).

4.2. PROGRAMAS, AYUDAS Y SUBVENCIONES A PROYECTOS.

- **ESTADO:** ha convocado la concesión de subvenciones para la realización de proyectos o actividades de fomento de la educación y la cultura de paz para asociaciones, no para centros escolares, los años 2.006 (Orden ECI/3516/2006, de 14 de noviembre, que establecía las bases reguladoras y convocaba, BOE 16-11-06); 2007 (Orden ECI/638/2007, de 13 de marzo, BOE 17-03-07); y 2008 (Orden ECI/807/2008, de 14 de marzo, BOE 26-03-08).
- **ANDALUCÍA:** en 2004 convocó ayudas y el reconocimiento de Proyectos Escuela: Espacio de Paz por órdenes distintas, una para centros públicos (Orden de 9 de febrero de 2004, BOJA 27-02-04) y otra para concertados (Orden de 10 de febrero de 2004, BOJA 09-03-04). También del mismo año es la Orden de 8 de marzo de 2004 que establecía las normas reguladoras y convocaba la concesión de ayudas económicas a las Organizaciones Estudiantiles, para actividades a realizar durante el curso

2004/05 (BOJA 25-03-04), una de cuyas finalidades era favorecer un buen clima de convivencia en los centros. Y cabría mencionar aquí las resoluciones de 2007 y 2008 que aprueban los Proyectos “Escuela: Espacio de Paz” de los centros junto a los de Compensación y Deporte en la Escuela: Resolución de 28 de marzo de 2007 (BOJA 09-05-07) y la de 7 de marzo de 2008 (BOJA 09-04-08).

- **ARAGÓN:** ha convocado ayudas para centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos para desarrollar proyectos de convivencia durante los cursos 2.005/06 (Orden de 23 de diciembre de 2005, BOA 20-01-06, resuelta en BOA 24-05-06); 2006/07 (Orden de 29 de agosto de 2006, BOA 08-09-06, resuelta en BOA 15-01-07); 2007/08 (Orden de 27 de abril de 2007, BOA 08-06-07, resuelta en BOA 16-11-07) y 2008/09 (Orden de 6 de junio de 2008, BOA 05-07-08, resuelta en BOA 17-12-08). Y al mismo tiempo ha convocado la realización de Proyectos de Formación del Profesorado en Centros en materia de Convivencia Escolar y Educación Intercultural los años: 2006 (Orden de 16 de agosto de 2006, BOA 11-09-06, resuelta en BOA 27-11-06); 2007 (Orden de 26 de julio de 2007, BOA 17-08-07, resuelta en BOA 20-12-07); 2008 (Orden de 15 de septiembre de 2008, BOA 22-09-08, resuelta en BOA 04-12-08) y 2009 (Orden de 24 de julio de 2009, BOA 14-08-09) todavía no resuelta.
- **CANARIAS:** ha publicado para este curso 2009/10 la Orden de 7 de abril convocando la selección de proyectos educativos de mejora de centros docentes públicos no universitarios y Residencias Escolares, (BOC 20-04-09), cuya Modalidad III es para Proyectos Educativos Innovadores en el Ámbito de la Convivencia.
- **CASTILLA-LA MANCHA:** publicó la Orden de 18 de febrero de 2005 de convocatoria de ayudas económicas para el desarrollo de proyectos de innovación en materia de educación de valores asociados a la convivencia en los centros de enseñanza no universitaria sostenidos con fondos públicos (DOCM 03-03-05).
- **CATALUÑA:** sacó la Resolución GAP/3140/2005, de 27 de octubre, de convocatoria de ayudas para la realización de recursos pedagógicos para el fomento de la educación para la paz, el desarrollo y la ciudadanía, y de aprobación de las bases reguladoras (DOGC 10-11-05) y la Orden EDC/102/2006, de 9 de marzo, de convocatoria de concurso público para la selección de proyectos de innovación educativa realizados por centros educativos públicos y privados concertados (DOGC 20-03-06), que no era exclusiva para convivencia escolar, pero sí una de las líneas prioritarias.
- **COMUNIDAD VALENCIANA:** convocó ayudas económicas para la realización de proyectos de intervención e integración en coordinación con las unidades de Atención e Intervención adscritas al Plan PREVI por la Orden de 15 de julio de 2008 (DOCV 25-08-08).
- **EXTREMADURA:** encontramos dos convocatorias de ayudas para la realización de proyectos y actividades relacionados con la educación en valores y temas transversales del currículo, en las que la convivencia es uno de los temas preferentes: la del curso 2005/06 (Orden de 27 de mayo de 2005, DOE 09-06-05) y la de este curso 2009-10 (Orden de 26 de agosto de 2009, DOE 14-11-09). Este año se ha publicado además la Orden de 26 de agosto de 2009, que convoca ayudas para la realización de proyectos de innovación educativa en los centros docentes no universitarios (DOE 11-09-09) y que, aunque tampoco es exclusiva para convivencia escolar, el modelo organizativo y de convivencia del centro es una de las líneas prioritarias.

- **MADRID:** lanzó el programa “Convivir es Vivir” para la mejora de la convivencia y la prevención de la violencia con las resoluciones de 2006 y 2007, que establecían el procedimiento para que los centros participaran: Resolución de 20 de julio de 2006 (BOCM 09-08-06) y la de 12 de junio de 2007 (BOCM 12-07-07).
- **MURCIA:** ha convocado ayudas a federaciones de asociaciones de alumnos para financiar gastos de gestión y mantenimiento y proyectos de actividades que favorezcan el asociacionismo, la mejora de la convivencia y la participación activa de los alumnos, el curso 2008/09 (Orden de 2 de junio de 2008, BORM 26-06-08) y el 2009/10 (Orden de 1 de abril de 2009, BORM 02-05-09). También este año ha convocado ayudas económicas para la organización de cursos de formación del profesorado por asociaciones e instituciones sin ánimo de lucro y organizaciones sindicales con convenio de colaboración con la Consejería, así como por fundaciones dependientes de estas organizaciones sindicales (Orden de 14 de julio de 2009, BORM 11-09-09), en los que la Educación en valores y mejora de la convivencia escolar son dos de las doce líneas prioritarias que se señalan.



LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN COMPARADA EN ESPAÑA. HISTORIA Y PRESENCIA EN LOS NUEVOS GRADOS DE EDUCACIÓN

Ferran Ferrer y Luis M^a Naya

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2010) - Volumen 8, Número 2

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num2/art6.pdf>



En el año 2008 se cumplieron cuatro décadas de la incorporación de la Educación Comparada como asignatura a la Universidad Española. Es una buena ocasión para hacer un breve recorrido por la historia de su docencia en España y, además, nos sirve para recordar que muchas personas han contribuido al desarrollo de esta materia. Entre todas ellas no podemos olvidar a Mercedes Muñoz-Repiso, quien, desde sus diferentes trabajos, siempre tuvo presente la visión internacional y éstos sirvieron, en muchos casos, como base para la docencia y la investigación en esta disciplina.

Con esa finalidad se estructura este artículo en tres apartados. En el primero de ellos se desarrollan los difíciles primeros pasos que tuvieron que dar los que iniciaron el camino hacia los años 60; en el segundo se presenta el panorama hasta 2008-09, que podemos resumir con una presencia obligatoria en todas las facultades donde se imparte la licenciatura en Pedagogía; y, finalmente, se aportan algunas reflexiones sobre lo que puede ser su futuro, a partir de una primera aproximación de la situación que ocupa en los planes de estudio de los nuevos grados del ámbito de la educación.¹

1. LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN COMPARADA HASTA 1992

La enseñanza de la educación comparada en España de 1968 a 1992 viene marcada por tres hechos: la creación del Instituto de Pedagogía de Barcelona, su incipiente y progresiva incorporación como materia en los planes de estudio de las distintas universidades españolas y la creación de la Sociedad Española de Pedagogía Comparada (SEPC).

El Instituto de Pedagogía Comparada de Barcelona fue creado en febrero de 1964 por el Consejo de la Facultad de Filosofía y Letras en su Sección de Pedagogía. La dirección del mismo fue encomendada al profesor Juan Tusquets, su alma y motor durante muchos años. No podemos olvidar, sin embargo, que desde unos años antes ya existía en España una publicación académica de nivel universitario - y con reconocimiento internacional - dedicada a la educación comparada. Nos estamos refiriendo a la Revista *Perspectivas Pedagógicas*, cuyo primer número fue publicado en 1958, y cuyo objetivo fundamental durante muchos años fue ser un órgano de expresión pública de los trabajos comparados que se desarrollaban en España. Así, *Perspectivas Pedagógicas* se convirtió en aquel momento en "la primera y única revista de Pedagogía Comparada en España" (Valls, 1998:25), especialmente a partir del impulso que le dio el profesor Tusquets. Entre los objetivos del Instituto de Pedagogía Comparada de Barcelona destaca el de promover la educación comparada como disciplina académica; así, se intentó desarrollar un posgrado que confería el título de experto en Pedagogía Comparada. Lo cierto es que la realidad fue bien distinta ya que esta titulación no pudo otorgarse por haberse modificado el plan de estudios universitario; a pesar de ello el trabajo del instituto continuó de la mano de su fundador y del profesor Alexandre Sanvisens, entre otros, formando a los profesionales que querían profundizar en el campo de la educación comparada.

Casi al mismo tiempo, en otras universidades, se empezaron a dar los primeros pasos para la incorporación de la educación comparada a la enseñanza universitaria. El Plan de Estudios de 1944, elaborado por la Sección de Pedagogía de Madrid, fue modificado en 1968 y en él se recogía, por primera vez, la materia Educación Comparada como asignatura obligatoria para los alumnos que cursaran la

¹ Este artículo recoge parte de las ideas e informaciones del artículo publicado por Naya, L.M.; Ferrer, F. y Martínez Usarralde, M.J. (2009). Pasado, presente y futuro de la Educación Comparada en España, *Revista Española de Educación Comparada*, 15, pp. 277-294.

especialidad de "Organización de la enseñanza" y como optativa para lo que siguieran las especialidades de "Orientación escolar y profesional" y "Educación especial". En el curso 1968-69, el profesor Julio Ruiz Berrio, imparte "Educación Comparada" por primera vez en la Universidad Complutense de Madrid, como materia optativa y con muy pocos alumnos. Poco a poco esta situación va evolucionando, así en los planes de 1974, ya es reconocida como asignatura obligatoria y comienza su expansión en diferentes universidades españolas.

Un tercer hecho, sucede también casi de forma simultánea. El profesor Tusquets, a través de un interesante artículo publicado en la revista *Perspectivas Pedagógicas*, propone crear una Sociedad Española de Pedagogía Comparada (SEPC) y, fomentando este planteamiento, se mostraba partidario de la entrada de los comparatistas españoles en la CESE y en el WCCES agrupados en entidades colectivas, admitiendo que la SEPC en aquellos momentos estaba "todavía en pañales" y tenía todavía un "incierto porvenir". Él mismo reconoce que acudió al Congreso Mundial de 1974 no "en calidad de presidente de la Sociedad Española de Pedagogía Comparada, sino de *una* Sociedad Española de Pedagogía Comparada" (Tusquets, 1975:377). Unos años después recomendaba que "un auténtico pluralismo inspirase los Estatutos de la Sociedad Española de Educación Comparada, cuya creación no puede demorarse si queremos eludir el riesgo de no estar representados en el *World Council of Comparative Education Societies*" (Tusquets, 1979:120).

Es interesante destacar que en el texto de los Estatutos de la SEPC se hacía constar la posibilidad de que hubiera centros sociales en lugares distintos a la sede oficial de la SEPC, que en aquellos años estaba situada en Valencia. En concreto el artículo 4 recogía la posibilidad de crear "centros sociales en otras ciudades mediante acuerdo de la Junta Directiva". A pesar de ello, estos fueron, desde el primer momento, centros adscritos a Universidades. Lo cierto es que ello - que en el fondo reflejaba una cierta tendencia a la desconcentración del poder, propia del momento político concreto que vivía España - no fue solamente una hipotética realidad sino que desde los órganos directivos de la Sociedad se animó a llevar a cabo esta política. En 1980 se aprobaron los primeros, según los Estatutos vigentes, y estaban sitos en la Universidad Central de Barcelona, la Universidad Autónoma de Barcelona, la Universidad de La Laguna, la Universidad Complutense de Madrid, la Universidad de Palma de Mallorca, la Universidad de Navarra, la Universidad de Salamanca, la Universidad de Santiago de Compostela, la Universidad de Tarragona y la Universidad de Valencia². Así se fue extendiendo esta iniciativa hasta contabilizar un total de quince centros en 1986³. En estos centros se procuraba llevar a cabo diversas actividades propias de la educación comparada, como seminarios, coloquios, etc. y lo cierto es que algunos de ellos fueron bastante activos, como fue el caso de la Universidad Central de Barcelona, a través del citado Instituto de Pedagogía Comparada de esta ciudad.

En estos años la Educación Comparada en España vivió un periodo de progresiva incorporación de profesores y especialistas que abrieron interesantes líneas de investigación dentro de la Universidad Española.

² Acta de la Asamblea General Extraordinaria de 24 de Mayo de 1980.

³ Boletín nº 9 de la Sociedad Española de Pedagogía Comparada.

2. LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN COMPARADA DE 1992 A 2008-09

A partir de 1992 vivimos un periodo de reconocimiento y asentamiento de la Educación Comparada en España producto, en parte, del trabajo llevado a cabo durante el periodo anterior. Para analizar este periodo hay que tener en cuenta que en 1983 se aprueba la Ley de Reforma Universitaria y que, como consecuencia, se plantea la reforma progresiva de todas las titulaciones universitarias. Este hecho tuvo como consecuencia que los estudios de 'Pedagogía' sufrieran una profunda reforma, en la que intervienen diversos factores condicionantes:

- La implementación de unos planes de estudio con materias troncales - comunes para todo el estado español - y materias obligatorias y optativas, diseñadas por cada universidad.
- La aparición de nuevos perfiles profesionales y ámbitos laborales emergentes que exigen renovadas propuestas formativas en el planteamiento de estos estudios. Al mismo tiempo, otros perfiles profesionales clásicos desaparecen por las sucesivas decisiones de la administración educativa.
- El nacimiento de titulaciones en el área de educación hasta el momento inexistentes en el ámbito universitario, como son 'Educación Social' y 'Psicopedagogía'.

Consecuencia de todo ello es que la asignatura de 'Educación Comparada' pasa a constituir una de las materias troncales incluidas en las Directrices Generales Propias del título, según dicta el RD 915/1992, de 17 de julio (B.O.E. de 27 de agosto), asignada al área de conocimiento de Teoría e Historia de la Educación. Ésta contemplaba los siguientes descriptores: "Educación Comparada. Origen y evolución de los sistemas educativos. Instituciones educativas". Esta asignatura tenía asignada una duración mínima de 60 horas de docencia. De este modo, y desde entonces, se imparte en el segundo ciclo de los estudios universitarios y es obligada su inclusión en todos los planes de estudios conducentes a la obtención del título de Pedagogía. Cada universidad, en el ejercicio de su autonomía y, dada la importancia creciente del área, pudo incluir además otras materias obligatorias y optativas bajo títulos como: "Educación Internacional", "Fundamentos Históricos, Políticos y Comparados", "Cooperación para el Desarrollo en Educación", "Sistemas educativos mundiales", etc. Este hecho tuvo como consecuencia que muchas universidades que no impartían esta materia hasta 1992, se vieran obligadas a hacerlo a partir de esta fecha, lo que provocó un aumento significativo del número de profesores que debían impartir clases de Educación Comparada. En ese momento, nuestra disciplina estaba presente en 39 universidades, que impartían el título de "Licenciado en Pedagogía".

Pero, además, la Educación Comparada estaba presente en los planes de formación de los futuros profesores, psicopedagogos y educadores sociales: un tercio de las universidades públicas españolas considera esta materia – u otras afines - como un contenido curricular significativo en la formación inicial del profesorado. De las cifras parece desprenderse el hecho de que en ciclos cortos el porcentaje global de presencia era mayor (un 20,6%) frente al ciclo largo de Psicopedagogía, donde se alcanza un sensiblemente menor 17,95% (Ancheta, 2005:34).

Por otro lado, algunas universidades españolas, entre las que cabe destacar la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), implementaron programas de doctorado específicos en Educación Comparada y en la mayoría de las universidades se impartían materias relacionadas con la Educación Comparada dentro de los cursos de doctorado correspondientes.

Además, con el objetivo de incentivar la labor de investigación de jóvenes doctorandos la Sociedad Española de Educación Comparada inició en el año 2004 la convocatoria bienal del premio "Pedro Rosselló".

Hay que resaltar asimismo que durante este periodo la actividad docente e investigadora de los profesores de Educación Comparada ha sido incesante y la tarea institucional realizada por la Sociedad Española de Educación Comparada ha sido fundamental. Así, en 1994, la SEPC aprobó unos nuevos Estatutos que, entre otros aspectos, incluían un cambio significativo en sus siglas pasando a denominarse *Sociedad Española de Educación Comparada* (SEEC) y un año después, en 1995, se publica el primer número de la revista de la Sociedad, la *Revista Española de Educación Comparada*, que actualmente sigue siendo editada a través del Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) y que, con la incorporación del formato electrónico, está alcanzando un considerablemente mayor grado de difusión. Asimismo se han llevado a cabo varias reuniones científicas (Murcia, 1991; Murcia, 1999; Sevilla, 2001 y Salamanca, 2009) que, junto con los congresos organizados con carácter bienal por la Sociedad, han supuesto inmejorables oportunidades para compartir experiencias docentes y pedagógicas, revisión de los temarios, etc.

Por otro lado la incorporación de las Tecnologías de la Información y Comunicación también ha sido aprovechada para mejorar la docencia. De este modo, la creación en 1999 de la lista Edu-Comp - sin relación orgánica con la SEEC - y por iniciativa de los firmantes de este artículo ha supuesto la creación de un foro dinámico de intercambio de conocimientos y experiencias que está siendo muy productivo y que revierte, sin duda, en la mejora académica de la docencia en Educación Comparada. Ésta abarca el panorama internacional, ya que gran parte de sus casi 150 miembros, no son docentes e investigadores en España sino en otros países (Ferrer y Naya, 2002). Asimismo la puesta en marcha de la página Web de la SEEC en el año 2000 ha permitido que en una sola dirección de Internet los docentes puedan disponer de una gran cantidad de recursos que son muy útiles para la docencia (Naya, 2000). En resumen, este periodo supuso la consolidación de la materia y la incorporación de un importante número de profesores que han contribuido al afianzamiento de la disciplina en la Universidad española.

Por último, y antes de introducirnos en los planes de estudio de los grados de educación aprobados recientemente, es preciso resaltar el trabajo de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), en lo que a esos títulos se refiere en los últimos años.

Es a partir del año 2004 que tiene lugar en España una iniciativa auspiciada por la ANECA y legitimada desde la consolidación del Espacio Europeo de la Educación Superior. Se trata de la creación de un 'Grupo de Trabajo de la Red de Educación'⁴. Una de sus aspiraciones fundamentales consistía en llegar a un acuerdo respecto a la confección y diseño de una propuesta de títulos en estos dos ámbitos que, una vez entregada a la ANECA este organismo se encargaría de difundirla y generar un debate a partir de la misma entre todas las instancias e interlocutores involucrados, con el horizonte final de consolidar los Grados de Educación. Dicho acuerdo, por mayoría, fue la propuesta de dos títulos de grado, ambos de 240 créditos, con la denominación actual: 'Pedagogía' y 'Educación Social' (ANECA, 2005a:75-76).

⁴ Obviamente, también existió, aunque aquí no va a ser analizado, un grupo de trabajo de la Diplomatura de Magisterio, que ha mantenido contacto constante con la red de educación específica para Pedagogía y Educación Social.

La propuesta de la Red de Educación se concretaba en una serie de materias troncales (que suponían el 60 % del total), dejando el 40% restante para ser definido por las distintas universidades (ANECA, 2005b:178).

Los bloques de troncalidad se describían en términos amplios, vinculándolos a áreas de contenido⁵ y con la asignación de créditos ECTS y su traducción aproximada en horas de trabajo por el estudiante⁶. La idea inicial era que éstos, si se mantenían como tales, deberían ser concretados en materias específicas, que serían distribuidas a lo largo de la titulación: estos bloques serían completados con materias obligatorias y optativas en las distintas universidades. La propuesta final para Pedagogía fue la siguiente:

**CUADRO 1: MATERIAS TRONCALES EN EL TÍTULO DE PEDAGOGÍA.
PROPUESTA DE LA RED DE EDUCACIÓN RECOGIDA EN ANECA (2005)**

Troncalidad	Descriptores	Asign. Créditos	Horas Totales
Bases conceptuales y contextuales de la educación ⁷	Fundamentos filosóficos, teóricos, antropológicos, históricos, comparados , biológicos, psicológicos, sociales, culturales, económicos, políticos, etc. Dimensión ética y estética, dimensión europea de la educación, bases de la interculturalidad	24 ECTS	600
Bases científicas, documentales y tecnológicas de la educación	Diseño y proceso de la investigación, desarrollo de instrumentos de medida, metodologías de la investigación educativa, gestión, análisis y uso de documentación, tecnologías de la información y la comunicación.	20 ECTS	500
Formación, gestión, evaluación e innovación en las organizaciones.	Organización, gestión, evaluación e innovación en la administración pública y en las organizaciones privadas. Desarrollo y gestión de las competencias personales y profesionales en las organizaciones. Actualización y formación continua del profesorado. Calidad. Asesoramiento.	26 ECTS	650
Diseño, desarrollo e innovación curricular	Proceso de enseñanza aprendizaje. Evaluación de los aprendizajes. Diseño, aplicación y evaluación de medios y recursos educativos. Elaboración, desarrollo y evaluación de competencias	24 ECTS	600
Orientación, mediación e intervención psicopedagógica	Diseño de intervención psicopedagógica, análisis de contexto familiar, grupal, atención a la diversidad, orientación profesional	20 ECTS	500
Practicum		30 ECTS	750
Total Troncalidad		144 ECTS	3600
Contenidos de cada universidad		96 ECTS	2400
Total Titulación		240 ECTS	6000

⁵ En el Informe de la Red de Educación se indicaban también las competencias implicadas (ANECA, 2005b: 179-180).

⁶ Utilizando uno de los parámetros recomendados: 1 ECTS = 25 h. de trabajo del estudiante aproximadamente

⁷ Este primer bloque de descriptores es el que refleja de manera más evidente el sentido de la Educación Comparada, razón por la cual ha sido marcado con una franja más oscura en este cuadro.

La propuesta de la Red de Educación es publicada posteriormente por la ANECA a través del Libro Blanco de Pedagogía y Educación Social (2005a). Parecía que serviría de documento base para la negociación con el Ministerio y con las Universidades, cara a la elaboración definitiva de los nuevos títulos en el marco del espacio europeo.

Desde entonces hasta la actualidad el Ministerio de Educación ha apostado por un incremento notable de la autonomía de las universidades, en este caso, en el diseño de las titulaciones que imparten. De esta manera, mientras el gobierno establece las *directrices específicas* para las profesiones reguladas por directiva comunitaria o Ley de Cortes⁸, las universidades establecerán las *directrices generales* para la elaboración de Títulos por Ramas de conocimiento, aunque el MEC proponga las condiciones para su diseño.

Insertas en esta filosofía, y dentro de este escenario, para finalizar, han tenido lugar dos Conferencias de Decanos centradas en el futuro grado de Pedagogía (en junio y septiembre de 2006, respectivamente), en el transcurso de las cuales se ha tratado de establecer las directrices del título, analizando para ello `dominios`, `descriptores` y `ámbitos`, entre otros elementos, que precisa el pedagogo en su formación competencial. En éstos sigue apareciendo la disciplina de `Educación Comparada`, aunque, curiosamente, en la convocatoria de septiembre, "pierde de manera patente peso e importancia, en términos generales: el término `comparado/a` ya no aparece en ninguno de los descriptores, y, si acaso, identificamos su presencia, de manera indirecta, en apartados que hacen referencia a políticas internacionales" (Martínez Usaralde, 2008).

3. LA EDUCACIÓN COMPARADA EN LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA A PARTIR DE 2009

De acuerdo a lo apuntado hasta el momento, cada universidad ha ido desarrollando sus propios planes de estudios de los nuevos grados: Pedagogía y Educación Social de manera muy autónoma, y los títulos de Maestro de Educación Infantil y de Educación Primaria de acuerdo a las directrices generales dictadas por el Ministerio.

Para llevar a cabo un análisis de la situación actual al respecto presentaremos en primer lugar la situación actual de los contenidos vinculados al ámbito de la Educación Comparada en las diversas Universidades españolas; en segundo lugar proporcionaremos los resultados obtenidos a través de un cuestionario que los autores de este artículo pasamos al profesorado de Educación Comparada en octubre de 2009.

3.1. Descripción y análisis de las asignaturas vinculadas al ámbito de la Educación Comparada y sus contenidos en las Universidades españolas

En Con el fin de estudiar la presencia del ámbito científico de la Educación Comparada en los nuevos grados del nuevo Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES) en España, se analizaron los documentos elaborados por las propias Universidades, preferentemente aquellos tramitados al programa VERIFICA de la ANECA. Dado que muchos de estos documentos no están disponibles en las diversas universidades españolas, buena parte de los mismos fueron obtenidos por mediación de los propios docentes de la Facultades de Educación. También se ha recurrido en alguna ocasión a la información

⁸ Es decir, el gobierno aprobará las directrices generales propias de aquellos títulos con estatuto de profesión reconocida, como pueden ser Derecho o, más cercanos al caso de educación, Magisterio.

genérica que constaba en las páginas webs de las universidades. En este sentido se ha preferido trabajar con fuentes primarias, aún cuando eso ha supuesto reducir una parte del conjunto de la población a analizar. Así, tenemos universidades que, actualmente, están en proceso de elaboración de los nuevos planes de estudios (de todos los de educación o de una parte de ellos) y que, en consecuencia, no han podido ser incorporadas al análisis.

De esta manera, finalmente se han analizado veintiún universidades y cincuenta y siete titulaciones, la mayoría de ellas con fuerte presencia de estudios de educación en su oferta universitaria y con gran tradición en el panorama universitario español. Éstas han sido:

- UNED: Educación Infantil, Educación Social, Pedagogía.
- Universidad Autónoma de Barcelona: Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Social, Pedagogía.
- Universidad Autónoma de Madrid: Educación Infantil, Educación Primaria.
- Universidad Complutense de Madrid: Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Social, Pedagogía.
- Universidad de Barcelona: Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Social, Pedagogía.
- Universidad de Burgos: Pedagogía.
- Universidad de Córdoba: Educación Infantil, Educación Primaria.
- Universidad de Extremadura: Educación Infantil, Educación Primaria.
- Universidad de Girona: Educación Social.
- Universidad de Granada: Educación Infantil, Educación Social, Pedagogía.
- Universidad de La Laguna: Educación Infantil, Educación Primaria, Pedagogía.
- Universidad de Málaga: Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Social, Pedagogía.
- Universidad de Murcia: Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Social, Pedagogía.
- Universidad de Oviedo: Educación Infantil, Educación Primaria, Pedagogía.
- Universidad de Salamanca: Pedagogía.
- Universidad de Santiago: Educación Social, Pedagogía.
- Universidad de Sevilla: Educación Infantil, Educación Primaria, Pedagogía.
- Universidad de Valencia: Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Social, Pedagogía.
- Universidad de Vigo: Educación Social.
- Universidad del País Vasco: Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Social, Pedagogía.
- Universitat de las Islas Baleares: Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Social, Pedagogía.

Ello supone que se han analizado un número relevante de planes de estudio. En concreto:

- 16 de Educación Infantil,

- 14 de Educación Primaria,
- 12 de Educación Social,
- 15 de Pedagogía.

De cada uno de los documentos de las titulaciones ofrecidas en cada universidad se ha extraído, básicamente, la siguiente información:

- Denominación de la materia o asignatura,
- Número de créditos,
- Tipología de los créditos: obligatorios/optativos,
- Curso en que se ubica la materia o asignatura,
- Descriptores o contenidos de la materia o asignatura.

Conviene tener presente que los términos *materia* y *asignatura* no se utiliza de la misma manera en las distintas universidades. Más aún el concepto y sentido del término *módulo*, que acostumbra a englobar diferentes materias, también acoge sentidos diferentes. Desde módulos de 100 créditos hasta otros de 12 créditos. A pesar de ello, se ha procurado prescindir de estas denominaciones y centrarse más en el contenido y orientación de cada una de las disciplinas presentes en los nuevos planes de estudios.

Hubiéramos podido también analizar las competencias descritas en el plan de estudios pero entendemos que los descriptores y contenidos muestran mejor las temáticas que después se reflejarán en las aulas universitarias.

3.1.1. Situación en los grados de Educación Infantil y Educación Primaria

La mayoría de universidades no contemplan contenidos de educación comparada o educación internacional en los estudios de Magisterio. En el caso de la especialidad de *Educación Primaria*, sólo tres universidades recogen algunos descriptores de este tipo, y de éstas sólo una ofrece una materia específica con este perfil.

Con respecto a la especialidad de *Educación Infantil* se observa una mayor presencia de este tipo de materias en los planes de estudios, aunque tampoco es una opción mayoritaria (siete universidades sobre dieciséis). En concreto, hay cinco universidades que ofrecen una asignatura específica de nuestro ámbito, mientras que otras dos recogen contenidos de educación comparada y/o internacional en materias de carácter más genérico. En cuanto a las primeras, lo habitual es que sean obligatorias, con 6 créditos de docencia y que estén ubicadas en el primer o segundo curso. También, por lo general, sus descriptores recogen el estudio de las tendencias internacionales de la educación infantil así como experiencias internacionales concretas al respecto.

En definitiva, el análisis de los nuevos planes de estudio de los títulos de Magisterio no muestra, como norma general, una especial sensibilidad hacia el conocimiento de la realidad educativa internacional, ni tan sólo del nivel de educativo de la especialidad (infantil o primaria).

3.1.2. Situación en el grado de Educación Social

La mayoría de las universidades analizadas contemplan contenidos de educación comparada o internacional en el plan de estudios de *Educación Social*. En concreto, siete de doce universidades recogen este tipo de descriptores. De éstas, hay seis que tienen una asignatura o materia específica. En

este caso, acostumbra a tener seis créditos y carácter obligatorio. Su ubicación varía desde el primer curso hasta el tercero sin que haya una tendencia generalizada al respecto. En este grupo de seis universidades hay dos de ellas que ofrecen dos asignaturas específicas de nuestro ámbito. Al mismo tiempo, tres universidades ofrecen también contenidos de ámbito internacional o comparado dentro de asignaturas más genéricas.

El enfoque de los descriptores acostumbra a ser bastante coincidente en el conjunto de universidades que incorporan estos contenidos a sus planes de estudios. Por lo general, está muy presente el contexto europeo y el abordaje de temas propios de la educación social desde la perspectiva comparada. El estudio de sistemas educativos o de los organismos internacionales ocupa, normalmente, un espacio más reducido, mientras que la fundamentación teórica de la educación comparada ocupa un lugar testimonial en tan sólo una de las universidades analizadas.

En resumen, podemos afirmar que la presencia en los estudios de Educación Social es mayor que en los estudios de Magisterio, con algunas universidades que otorgan un importante peso a nuestro ámbito, y con un enfoque más centrado en dar respuesta concreta a los contenidos propios de la Educación Social que a una visión educativa internacional de tipo más holístico.

3.1.3. Situación en el grado de Pedagogía

En las quince universidades en que se han analizado los planes de estudio de *Pedagogía* se observa la presencia del ámbito de la Educación Comparada y/o Internacional. En todas ellas hay alguna asignatura específica que refleja esos contenidos, aunque, como es obvio, con denominaciones distintas. Así, en trece aparece el término "comparada" y en las otras dos el término "internacional". Estas materias o asignaturas tienen prácticamente siempre 6 créditos, con carácter obligatorio y aunque las universidades las ubican en cursos diferentes (desde primer curso a cuarto), una parte significativa de las mismas las han situado en segundo curso. Por lo general, estas asignaturas acostumbran a contemplar los fundamentos teóricos de la educación comparada y el estudio de los sistemas educativos europeos, así como los de otros continentes. También se estudian temas de carácter más puntual, siempre con perspectiva internacional, así como la contribución de los organismos internacionales a la educación.

Otro aspecto a destacar en este análisis del plan de estudios de Pedagogía es la presencia de más de una materia específica de nuestro ámbito en dos universidades. Así, también aparecen contenidos propios de la educación comparada y/o internacional en otras materias más genéricas en cinco universidades. Suelen ser asignaturas optativas ubicadas en los últimos cursos (aunque hay también un par de casos de obligatorias en primer curso). Por lo general, incluyen descriptores específicos de determinadas temáticas educativas, siempre bajo un enfoque comparativo y/o internacional. En ocasiones también están presentes, en este tipo de asignaturas de tipo más genérico, los organismos internacionales.

En consecuencia, se puede afirmar que continúa siendo como hasta el momento, en los estudios de Pedagogía, en donde se da una mayor fortaleza de la Educación Comparada y/o Internacional. Ésta tiene una fuerte presencia específica en prácticamente todas las universidades analizadas y ha sabido también, en parte, plasmar sus contenidos en otras materias afines. El análisis de los descriptores refleja la tradición en el enfoque clásico de la docencia en Educación Comparada en España: fundamentación teórica, organismos internacionales y estudio de sistemas educativos en perspectiva internacional. No obstante, se observa la presencia creciente de otras temáticas poco tratadas en nuestro contexto hasta el momento, como puede ser el tema de los derechos humanos, los derechos de la infancia, o educación y género.

3.2. La opinión de los profesores que imparten materias del ámbito de la Educación Comparada y/o Internacional

Como se ha indicado con anterioridad, junto con la solicitud del plan de estudios, se envió al profesorado que imparte o ha impartido Educación Comparada o materia afines en universidades españolas un cuestionario con el fin de conocer su opinión sobre la docencia en educación comparada y/o internacional o materias afines en los nuevos grados de Magisterio, Pedagogía y Educación Social. Este cuestionario, tras los datos de identificación, estaba estructurado en diez grandes bloques de cuestiones a responder mediante una escala de Likert, valorando de 1 a 6 el grado de acuerdo con la afirmación presentada, significando 1 "nulo grado de acuerdo" y 6 "máximo nivel de acuerdo". El cuestionario fue respondido por diecinueve profesores de dieciséis universidades diferentes. Las afirmaciones que presentamos a continuación pretenden aportar un elemento más a la reflexión y no pueden considerarse, en ningún modo, representativas de lo que piensan todos los profesores que imparten materias en este ámbito. Sin embargo, proporcionan diversos indicadores de cómo ve un grupo importante de los mismos la situación de la materia.

Los diez bloques en los que estaba organizado el cuestionario son los siguientes: Objeto de estudio, finalidad, relación con otras disciplinas, situación de la materia previamente, tipo de presencia en los planes de estudio, grado de presencia, dificultades del alumnado para con la materia, características que debe cumplir el docente de la materia, metodología y evaluación de los contenidos. Dentro de cada bloque hay un número variable de preguntas que concretaban las cuestiones de interés.

El primer bloque constaba de cuatro preguntas, que pretenden conocer cómo ven los profesores de educación comparada el objeto de estudio de la misma. No hay que olvidar que desde el inicio de la disciplina ha habido una discusión más o menos permanente sobre esta cuestión. En este sentido, de las cuatro afirmaciones presentadas: "Estudio de cualquier sistema educativo diferente al nuestro"; "Estudio comparado entre sistemas educativos"; "Estado de la educación en el entorno internacional" y "Estudio comparado de cualquier problema o cuestión educativa", la que menor grado de acuerdo alcanza es la primera, situándose doce de las diecinueve respuestas por debajo del tres; un grado de acuerdo considerablemente mayor lo alcanza la segunda afirmación y la que mayor grado de acuerdo alcanza es la última "Estudio comparado de cualquier problema o cuestión educativa". Ello nos lleva a afirmar que el clásico objeto de la educación comparada, los sistemas educativos, ha sido superado, traspasando los límites de la educación en el extranjero para adentrarse, al menos según la opinión de los que han contestado a la encuesta, en el estudio comparado de cualquier cuestión educativa, lo cual daría lugar a superar el clásico objeto de estudio y ampliarlo considerablemente.

El segundo bloque de preguntas estaba centrado en la finalidad de la misma. De las tres cuestiones planteadas, "Crear mayor conocimiento académico", "Orientar las políticas educativas" y "Contribuir más a la formación permanente de los profesionales de la educación", la que alcanza un mayor grado de acuerdo es la segunda (5,58 de media), la primera es la que menor grado de acuerdo obtiene (4,74), quedando entre ambas la contribución a la formación permanente (5,10). De todos modos el grado de acuerdo con las tres afirmaciones podemos ver que es muy alto.

La relación con otras disciplinas es planteada en el siguiente bloque de preguntas. La pregunta estaba planteada de la siguiente manera: "La Educación Comparada, en su relación con otras disciplinas, es para mi una disciplina muy próxima a la historia de la educación, sociología de la educación, política de la educación, teoría de la educación, antropología de la educación y economía de la educación". En este

sentido, podemos agrupar las respuestas en tres bloques, en el primero podríamos situar las disciplinas más alejadas de la educación comparada, que serían, de acuerdo con las respuestas, la antropología de la educación, con una media de 3,85, y la teoría de la educación, con 4,04; en un segundo bloque, con mayor relación que las dos primeras y con resultados muy similares encontraríamos a la economía de la educación, la historia de la educación y la sociología de la educación con unas medias de 4,53; 4,58 y 4,61, respectivamente. Finalmente, la materia que obtiene un mayor nivel de afinidad es la política de la educación, con un acuerdo casi generalizado al obtener una media de 5,68. Esta respuesta es coherente con lo planteado en el bloque segundo, ya que, como hemos visto, se veía que la educación comparada tenía una finalidad de orientación de las políticas educativas.

La situación de la educación comparada en los planes de estudios pasados y futuros se analizaba en los bloques de preguntas quinto y sexto. Así, en el quinto se preguntaba sobre la situación de la materia en los planes de estudio previos a la puesta en marcha del proceso de Bolonia. Respecto a esta cuestión los profesores opinan que ha sido una materia que ha sido bien valorada por el alumnado (5,61) y que estaba en el curso adecuado (5,63), en la mayoría de los casos en los cursos finales de los estudios, así como que el profesorado que la impartía estaba preparado en este ámbito (4,68). Menor grado de acuerdo se obtenía en las preguntas relativas a la correspondencia con la producción científica de los comparatistas (3,72) y a una afirmación sobre su escasa presencia en los mismos (3,39). Asimismo, hay un acuerdo generalizado en que el carácter de la misma tiene que ser como una asignatura específica (5,84), aunque hay algunos profesores que también pueden contemplarla como contenido de otras asignaturas (3,84). Los grados de acuerdo disminuyen cuando preguntamos por la situación de la disciplina en los nuevos planes de estudio, así la idea general es que los contenidos están menos contemplados que antes, aunque se adecuan a la competencias necesarias para el profesorado de hoy (4,21). Lo cual tiene su lógica ya que, como hemos visto anteriormente en los planes de estudios previos, la Educación Comparada era una materia de obligatoria impartición en la titulación de Pedagogía y, actualmente, aunque, como se ve en el epígrafe anterior, no tiene ese carácter, aunque esté presente en todos ellos. Finalmente, el nivel de acuerdo es algo superior con la cuestión relativa a que los nuevos planes requieren un profesorado más preparado que antes, lo cual indica el interés del profesorado por la formación permanente a la que van a tener que hacer frente en los próximos años.

Con respecto a las mayores dificultades que tiene el alumnado al iniciar sus estudios de educación comparada e internacional, el mayor nivel de acuerdo se consigue con la cuestión relativa al dominio de los idiomas extranjeros, en concreto al dominio del inglés (5,05) y al de otras lenguas extranjeras (4,89), con un acuerdo menor se sitúa un segundo grupo de cuestiones teórico-prácticas (la aplicación de los elementos metodológicos, 4,11 o la selección de la información adecuada, 4,05). Finalmente el menor grado de acuerdo se da en cuestiones de tipo metodológico docente y de infraestructura (conocimiento de Webs pertinentes, 3,21, elaboración de trabajos en grupo, 3,11 o complejidad de los contenidos).

La visión de la figura del docente de educación comparada e internacional se trata en el bloque octavo de cuestiones. De acuerdo con las respuestas podemos establecer claramente dos grupos de respuestas, las que obtienen un alto grado de acuerdo con la afirmación presentada, entre las cuales destacamos que el docente debe conocer los fundamentos teóricos de la disciplina (5,58); la producción de los organismos internacionales (5,52) y los sistemas educativos extranjeros (5,42). El acuerdo es considerablemente menor cuando se plantea que debe trabajar estrechamente con otras asignaturas (4,37) o estar vinculado con el Programa Erasmus (3,84). Así vemos que los profesores de esta disciplina ven necesario un perfil de formación básica con dominio epistemológico y práctico, que trabaje, aunque no de forma

imprescindible, con otras materias y no necesariamente unido a los programas de internacionalización del alumnado, aunque ésta haya sido una práctica bastante habitual en muchos centros (Valencia, UPV, Salamanca, etc.).

Con respecto a la metodología para la impartición de la materia el mayor grado de acuerdo se alcanza con el trabajo en grupos pequeños (5,26), la clase magistral y el visionado de video y debate posterior obtienen la misma media, 4,26. Ciertamente en este tipo de materia el volumen de videos, documentales, etc., sobre todo dentro del campo de la "educación en el extranjero" no es muy numeroso, lo cual no facilita su utilización en el aula.

Finalmente, el último grupo de cuestiones es el relativo a la evaluación de los contenidos de la materia. En este bloque de cuestiones la pregunta que obtiene un nivel de acuerdo mayor es la que va unida a la evaluación de competencias de comprensión de la educación en perspectiva internacional (5,61), lo que nos indica el grado de acuerdo del profesorado con las orientaciones de los nuevos planes de estudio. Un grado menor de acuerdo, aunque alto, lo obtienen las afirmaciones "Evaluar los conocimientos adquiridos" (4,63) o "Se fundamenta en un trabajo mediante el uso de bibliografía internacional diversa" (4,05). En un grado medio se sitúa el examen más o menos clásico: "desarrollar un tema" (3,47) o "responder a una cuantas preguntas mediante respuesta abierta" (3,37). Finalmente el menor grado de acuerdo se obtiene con dos afirmaciones, la primera de ellas que pretendía saber si la evaluación debía girar principalmente en un examen (2,44) o si éste debía de ser tipo test (1,44). Como vemos también en la evaluación el profesorado tiende a metodologías activas que combinen las aportaciones teóricas con las prácticas basadas en las competencias que puede aportar la materia.

4. A MODO DE CONCLUSIÓN

La historia de la docencia de la educación comparada nos muestra que su implantación a lo largo de estos cuarenta años ha sido creciente. Lejos quedan las primeras clases de esta materia en la Universidad Complutense. El trabajo realizado en los decenios de los setenta y los ochenta, tuvo como consecuencia la implantación de la misma como materia troncal en la titulación en los planes de estudio de Pedagogía de los años noventa. Ello comportó una ampliación considerable del profesorado dedicado a impartir docencia de esta materia. Actualmente, como hemos visto, la situación es diferente en cada Universidad:

1. Existen bastantes universidades que en las competencias de algunos planes de estudio presentan la necesidad de conocer y saber interpretar adecuadamente las tendencias educativas internacionales – especialmente europeas – y que, por el contrario, no tienen su reflejo en los contenidos de los planes de estudio. Ello induce a pensar que las titulaciones/universidades donde se produce esta situación, la presencia de estos términos "internacionales" tiene más un sentido retórico y políticamente correcto de adaptarse al EEES que de otorgarle un enfoque práctico y real a la formación inicial de los futuros profesionales de la educación.
2. La Educación Comparada y/o Internacional mantiene una presencia significativa en los planes de estudio del ámbito de la educación, posiblemente con tendencia creciente en educación infantil y, de manera más clara, en educación social. La situación en el grado de Pedagogía continúa, como hasta el momento, siendo más fuerte que en el resto de titulaciones.
3. El enfoque de la Educación Comparada y/o Internacional en los planes de estudio responde sobre todo al sentido de cada uno de los grados. En el caso de la educación infantil y de educación

social se utiliza la perspectiva comparada e internacional para proporcionar una visión diferente de estos dos ámbitos disciplinares, sin procurar proporcionar una mirada educativa internacional de tipo más general. Por el contrario, el enfoque en el grado de Pedagogía responde más a una visión holística de los sistemas educativos, acompañada del surgimiento de nuevos temas objeto de análisis, opinión también corroborada por los profesores que están impartiendo este tipo de materias en las distintas universidades españolas.

4. Entre las dificultades que ve el profesorado para la docencia de este tipo de materias destaca el bajo nivel de conocimiento de idiomas extranjeros por parte del alumnado; esperemos que los cambios implementados en los niveles previos tenga como consecuencia que en los años próximos esta dificultad pueda ser superada.
5. El profesorado que imparte Educación Comparada la ve más cercana a disciplinas como política de la educación que a otras del área de conocimiento, lo que nos induce a pensar que, a pesar de la ampliación del objeto de estudio reseñada, los sistemas educativos y las políticas de los organismos internacionales siguen siendo la base de los contenidos que se imparten.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ancheta, A. (2005). Problemas, desafíos y tendencias en la Educación Comparada como materia de la formación inicial del profesorado en las universidades españolas, en VV.AA.: *Convergencias de la educación superior en el ámbito europeo y latinoamericano. IX Congreso Nacional de Educación Comparada*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- ANECA (2005a). *Título de Grado en Pedagogía y Educación Social. Volumen I*. Madrid: ANECA.
- ANECA (2005b). *Título de Grado en Pedagogía y Educación Social. Volumen II*. Madrid: ANECA.
- Ayala, A. Y Gonzalez, A. (1999). L'Éducation Comparée en Espagne: passé et perspectives en Leclerq, J.M. (ed.) *L'éducation comparée. Mondialisation et spécificités francophones*, pp. 183-193. Paris: AFEC-Centre National de Documentation Pédagogique.
- Ferrer, F. (1996). Reflexiones sobre la docencia en educación Comparada, en VV.AA.: *Actas del V Congreso Nacional de Educación Comparada, Universidad de Valencia*. pp. 203-214.
- Ferrer, F. (2002). *La educación comparada actual*. Barcelona: Ariel.
- Ferrer, F. y Naya, L.M. (2002). Evaluación de la lista Edu-Comp. Balance de una época, en González, A. y Ayala, A. (eds.). *Realidad y Prospectiva de la Educación Superior: Un enfoque Comparado*, pp. 363-371. Murcia: Diego Marín.
- García Garrido, J.L. (1982). *Educación Comparada: fundamentos y problemas*. Madrid: Dykinson.
- González, A. (1991). La Educación Comparada en España (del recuerdo a la esperanza), en González, A. (comp.). *Lecturas de Educación Comparada*. Murcia: MD, pp. 15-29.
- Martínez Usarralde, M.J. (2003). *Educación Comparada. Nuevos retos, renovados desafíos*. Madrid: La Muralla.

- Martínez Usarralde, M.J. (2008). ¿Un brindis al sol?: Panorama académico de la Educación Comparada en el actual escenario universitario español. *Revista Española de Educación Comparada*, 14, pp. 269-306.
- Martínez Usarralde, M.J. y Valle, J. (2005). 10 años de la REEC. Una mirada en perspectiva, *Revista Española de Educación Comparada*, 11, pp. 37-94.
- Naya, L.M. (2000). Las Tecnologías de la Información y Comunicación y la Sociedad Española de Educación Comparada. *Revista Española de Educación Comparada*, 6, pp. 247-258.
- Naya, L.M. y Ferrer, F. (2007). The Spanish Comparative Education Society (SEEC), en Masemann, V.; Bray, M. y Manzon, M. *Common Interests, Uncommon Goals. Histories of the World Council Comparative Education Societies and its Members*, pp. 214-224. Hong Kong: Springer/CERC.
- Naya, L.M.; Ferrer, F. y Martínez USarralde, M.J. (2009). Pasado, presente y futuro de la Educación Comparada en España. *Revista Española de Educación Comparada*, 15, pp. 277-294.
- Ruiz Berrio, J. (1975). Notas para una historia de la educación comparada en España. *Revista Española de Pedagogía*, 130, pp. 225-242.
- Tusquets, J. (1975). Ayer, hoy y mañana de la Pedagogía Comparada. *Perspectivas Pedagógicas*, IX-VIII (35-36). pp. 361-377.
- Tusquets, J. (1979). La aportación española al comparativismo pedagógico. *Revista de Educación*, 260, pp.115-131.
- Valls, R. (1998). *Pedagogos comparatistas catalanes del siglo XX: Rosselló, Tusquets, Sanvisens. Una visión prospectiva*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Divisió de Ciències de l'Educació.
- Valls, R. (2005). La tradición comparativa de la Universidad de Barcelona: vigencia y actualidad, en VV.AA. *Convergencias de la Educación Superior en el ámbito europeo y latinoamericano*, pp. 679-688. Granada: Grupo Editorial Universitario.



**DESCORRER UN VELO: EL SUSTRATO CRISTIANO DE LA
CONCEPCIÓN EDUCATIVA DE MERCEDES MUÑOZ -
REPISO.**

Camino Cañón

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2010) - Volumen 8, Número 2

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num2/art7.pdf>



Agradezco la oportunidad de acercarme a Mercedes Muñoz-Repiso, esta vez para rastrear sus huellas, para elaborar con sus indicios una aproximación a lo que fue la fuente más honda de la que bebió y con cuyas aguas regaba su tierra y alimentaba la vida que emergía a través de su trabajo investigador y de su pluma.

Conocí a Mercedes en el año 1966, cuando yo llegaba a Madrid para iniciar mis estudios universitarios. Mi residencia era el Colegio Mayor "Josefa Segovia" de la Institución Teresiana, y desde él tuve contacto con las actividades de la entonces asociación civil "Amistad Universitaria", una *rara avis* en aquellos tiempos en que el asociacionismo en España era en los medios universitarios casi inexistente. Mercedes, antigua alumna del colegio de Españolito de Madrid, de la mencionada Institución, era por entonces miembro de Amistad Universitaria. La permanencia de las dos en los ámbitos asociativos de la Obra de Pedro Poveda nos ha deparado oportunidades de encuentro y de expresión de mutua confianza, amistad y reconocimiento.

El método seguido para la elaboración de este artículo se inspira en lo que se ha llamado *paradigma indicial*¹. Una propuesta epistemológica capaz de dar cuenta de lo singular, orientada primariamente a la comprensión y que hunde sus raíces en un saber antiguo que ha recibido diversos nombres: "venatorio" e "indiciario" son algunos de ellos. Se trata de un tipo de saber que parte de la identificación de huellas, síntomas o indicios, y permite pasar a partir de la observación de los mismos, a veces de trazos insignificantes, a hechos que el observador no puede experimentar directamente o a una realidad compleja en principio no directamente observable.

Es una metodología aplicada por la medicina desde antiguo, que tomará Freud para elaborar el psicoanálisis o Conan Doyle para caracterizar la actividad de su personaje Sherlock Holmes. En estas páginas no he tratado de aplicar el método en ninguna de las modalidades en que podamos encontrarlo cristalizado. Me ha servido como inspiración. He rastreado indicios en algunos de sus escritos, y los he situado en un doble marco interpretativo: el que me ha proporcionado el acceso a unas páginas de su diario íntimo de los últimos años de su vida², y el que me proporciona el conocimiento de proyecto educativo de Pedro Poveda, hoy centenario y cuajado ya en una tradición educativa en número de países del mundo. No he pretendido obtener un dibujo con perfiles nítidos de Mercedes como mujer creyente, ni de probar su pertenencia a esa tradición educativa. Sin embargo, los indicios encontrados son suficientes para mostrar la hondura apasionada de una mujer de fe profunda y el aire de familia povedana inconfundible que reflejan sus escritos.

1. UN INDICIO CLAVE

La obra escrita de Mercedes reúne los tres frutos que menciona el profeta Joel en un pasaje en el que dice: "Después derramaré mi espíritu sobre todos: vuestros hijos e hijas profetizarán, vuestros ancianos soñarán sueños, vuestros jóvenes verán visiones". (Jl.3,1) Es decir, en la obra de Mercedes encontramos denuncia y apertura a la utopía, hay profecía. Pero encontramos también visión definida, propuesta

¹ Cfr. Ginzburg, C. (1994) Indicios, Raíces de un paradigma de inferencias indiciales" en *Mitos, Emblemas, Indicios-Morfología e Historia* pp. 138-175, Barcelona: Gedisa., Debo esta referencia a Cecilia Padvalkis, con quien compartí cercanamente el proceso de elaboración de su tesis doctoral: "Una lectura psicoanalítica de las "Meditaciones del Cantar de los Cantares" de Teresa de Jesús" (Universidad Complutense de Madrid, octubre 2009).

² Agradezco la generosidad y la confianza de sus hijas que han puesto en mis manos esas páginas.

perfilada, caminos proyectados para ser recorridos, y envolviéndolo todo, hay sueños, hay sabiduría que funde memoria y futuro, pensamiento y afecto, inteligencia y corazón. Una riqueza expresada en un modo de decir sereno y convincente, argumentado y sustentado por la investigación y la autoridad de otros. Y en ese decir suyo, que muestra lo que hay más allá de las palabras, hay también expresiones que son indicios privilegiados para desvelarnos la verdad de sí misma, una verdad que va más allá de la correspondencia entre sus creencias y sus hechos, que sólo se descubre en la mirada atenta del descorrerse el velo que el escrito académico obliga a mantener.

Hay en concreto una expresión en uno de sus artículos, que considero clave para adentrarnos en el núcleo identitario de Mercedes. Me refiero al artículo titulado: "La destrucción invisible"³, en el que presenta la destrucción que padecen unos seres humanos a causa del acoso moral al que otros les someten y que concluye con dos comentarios. Uno es el papel decisivo de la educación en la formación del "yo" sano. El otro, "se la pide el alma decirla" y "se refiere a la sabiduría del que ha cifrado mi felicidad y la de mi vecino en un amor que es entrega voluntaria y gozosa del narciso que todos llevamos dentro. Se ve que además de Padre, es un buen psicólogo."

En esta confesión encontramos un indicio certero de lo que constituye el núcleo más hondo de la vida de Mercedes y por ello, de su sentir, de su pensar, de su actuar, de su profecía, de su visión y de sus sueños. Encierra, en primer lugar una expresión de confianza entrañable en el Dios a quien Jesús nos enseñó a llamar Padre. Encierra además, su concepción de la felicidad radicada en el amor que se entrega libremente, al modo en que Jesús se expresó en su conversación con los discípulos en la última cena que celebró con ellos: "amaos los unos a los otros como yo os he amado", "entrego mi vida voluntariamente".

Este texto indicial nos pone en la pista de la fe de Mercedes en un Dios con el que se relaciona como Padre, un Padre que nos hace hermanos a todos los seres humanos. Una relación personal que se expresa en sentimientos de confianza honda, probada, amorosa. Y al tiempo, una relación que da fundamento a principios morales como justicia, igualdad y solidaridad, presentes siempre en sus análisis, sus críticas, sus propuestas, y sus utopías. No necesitaba salir de su fe cristiana para dar razón de sus convicciones éticas, aunque por exigencias de un diálogo con quien no compartiera su fe, pudiera dar contenido estrictamente racional a su argumentación.

Es el caso de sus afirmaciones sobre la libertad, de tantos modos hechas, como valor a promover en la tarea educativa o como principio a sostener en el diseño de políticas educativas y de configuración de espacios institucionales. Todo ello nace de una experiencia muy radical. No sólo haber vivido y crecido en libertad, no sólo por convencimiento intelectual, sino también por experiencia espiritual honda de que ese Dios, que además de Padre es un buen psicólogo, es fuente de profunda libertad interior. Convencimiento vital de que en su trato aprendemos a liberarnos de las ataduras múltiples que impiden nuestro crecimiento y nuestro vuelo, de que esos hilos de seda o de hierro que nos imponemos los seres humanos unos a otros, nos impiden llegar a la fuente de la felicidad que ella vislumbra, y que no es otra que la posibilidad de amar entregándonos voluntariamente, sin coacción en el servicio mutuo.

Un amor, que en el caso de Mercedes, tiene por referente la entrega voluntaria de Jesús de Nazaret hasta el final, hasta una muerte que a él y a ella les encontró amando. Ella lo experimentó en su cotidianidad,

³ Muñoz-Repiso, M. (2001). *La destrucción invisible*. *Misión Abierta*, 93(4), pp. 15-18; la cita corresponde a la p.18.

en su vida de familia, en la relación con su esposo y con sus hijas. También en los contextos de la Institución Teresiana generó relaciones con personas que le reconocen esa fuerza y libertad procedente de la entrega voluntaria de lo mejor de sí misma. La impronta que dejó entre sus discípulos y colegas tiene el mismo sello: disponibilidad, generosidad, apoyo incondicional, cercanía, y todo en medio de una inmensa libertad, respeto y dulzura.

La hondura de esa relación con Dios Padre aparece iluminada de modo especial en los escritos personales de los últimos años de su vida, los años dolientes, los años en que experimentaba cómo “subía en bajadas alegres”, la gran cuesta que la vida le estaba deparando⁴. Las páginas de su diario íntimo nos posibilitan asomarnos a una experiencia de relación filial de extraordinaria finura, donde la queja y el sollozo andan siempre de la mano de la acogida de la paz y de la esperanza. Allí encontramos también las palabras del salmo 37: “haz el bien, cultiva la fidelidad,...y el Señor te dará lo que pide tu corazón...”. Palabras que le acompañan y le marcan el camino en la etapa más dolorosa de su vida.

En la última etapa de su vida, esta entrega voluntaria vivida en el día a día le ha conducido al origen mismo del agua que mana en su fuente. El 17 de octubre de 2007, escribe: “Mi felicidad consiste en estar junto a Dios. Aunque no lo parece, aunque me disipan tanto las preocupaciones materiales. Dios es mi refugio, lo que me puede dar la plenitud”. Al finalizar el camino, la experiencia de felicidad remite a las pasividades propias del estar, un estar junto a Dios en el que se le muestra su propia plenitud. Aquí se nos desvela con la máxima profundidad que pudiera esperarse, dónde había encontrado Mercedes el sentido para su vivir y su hacer, y por qué esta expresión que he llamado *indicio clave*, era su alma la que le pedía decirla. Su luz interior quería salir, mostrarse ante los demás también como luz que pudiera iluminar los pasos de otros.

2. MARCO INTERPRETATIVO DE LOS INDICIOS RELATIVOS A LA EDUCACIÓN

En continuidad con lo anterior y, como no podría ser menos, en continuidad también con la educación recibida por ella, que quiso fuera también la que recibieran sus hijas, Mercedes desarrolla una visión de la educación en la que resulta fácil reconocer la tradición educativa de Pedro Poveda. La propuesta educativa povedana se sustenta en un humanismo cristiano que hunde sus raíces en el misterio de la Encarnación del Verbo y que busca “llevar a la sociedad la buena nueva de la educación y de la cultura” “<<Buena nueva>>”, comenta María Dolores Gómez Molleda, en cuanto que para Poveda la educación y la cultura participan de la bondad <<sanadora>>del Evangelio, puestas con sus inmensas posibilidades al servicio del hombre y de la humanidad en su conjunto”.⁵

En la lectura que Poveda hace del misterio cristiano de la Encarnación, encontramos la clave de su fe en las potencialidades de lo humano, vidas abierta a un dinamismo de trascendencia que superan el umbral de la dinámica propia de humanismos meramente naturalistas o sólo filantrópicos. “La humanidad fue tomada por el hijo de Dios para no dejarla jamás”, y en su persona esa humanidad fue elevada a su mayor perfección. Así al henchir de Dios lo humano, lejos de destruirlo, posibilita “vivir una verdadera

⁴ Hago alusión a unos versos de Pedro Salinas que mencioné yo misma en el funeral de mi padre al que Mercedes asistió en febrero de 2007. Pasados unos días me expresó que se había sentido profundamente expresada en aquellas palabras.

⁵ Gómez, M^a D. (2008) *Cristianos en la sociedad laica. Una lectura de los escritos espirituales de Pedro Poveda*. Madrid: Narcea. página 121.

vida humana". Las potencialidades humanas están siempre abiertas a nuevas metas, porque el horizonte lo marca la infinitud de Dios, mostrada en la finitud de un hombre, Jesucristo.

En el humanismo de Poveda, como afirma María Teresa Díaz Allué, se recoge y afirma cuanto de valor y esperanza hay en la persona. Se respetan y promueven todos los valores personales y sociales, ya que educar será siempre una tarea de construcción⁶. Será una tarea que contempla a un sujeto abierto al desarrollo de esas potencialidades que se le reconocen como constitutivas y que incluyen dimensiones afectivas, cognitivas, estéticas, morales, religiosas.

Pedro Poveda no fue un teórico de la educación, pero podría decirse que todo en su vida está marcado por su vocación educadora, anclada ésta en una profunda convicción que cuajo en él en sus años jóvenes, cuando creó unas escuelas para la población gitana de las Cuevas de Guadix. Es la convicción de que la educación es la clave para el desarrollo integral de la persona y de los pueblos, para transformar la sociedad de manera que sean todas las personas y no sólo algunas quienes se puedan beneficiar de entrar en esa dinámica de crecimiento personal. Se encierra aquí una concepción del sujeto de la educación y también, una concepción política de la misma, pues como escribe Angeles Galino en el Prólogo a *Humanismo Pedagógico de Pedro Poveda*, (página 13): "Educar para Poveda será una relación de ayuda que en un mismo movimiento aspira a servir al hombre y a la sociedad"⁷.

Este doble movimiento está presente en los escritos de Mercedes Muñoz Repiso y, cualquiera que esté familiarizado con la tradición pedagógica de Poveda, podrá identificar múltiples indicios en sus escritos como trazos de un dibujo que responde a un desarrollo actualizado de la misma. Sin ánimo de exhaustividad, recogeré alguno de esos indicios y los situaré en el marco povedano.

3. INDICIOS POVEDANOS EN LOS ESCRITOS EDUCATIVOS

Comencemos con la fe en el ser humano: "La educación tiene futuro, porque el ser humano tiene futuro"⁸. Un futuro que viene marcado por una dirección, por un norte: el desarrollo de sus potencialidades en tensión con las grandes utopías que iluminan ese avance. Utopía de la libertad, utopía de la educación de calidad para todos, etc.

Poveda consideró como un imperativo mirar al alumno desde la *actitud proyectiva* propia del ser humano, lo que está llamado a ser, no sólo lo que es, actitud que cuadra bien con la apuesta por las utopías tan presente en los escritos de Mercedes. Recojo como indicio especialmente significativo la invitación a "levantar toda la realidad humana hasta la realidad que le corresponde"⁹; expresión de claros ecos al misterio cristiano de la Encarnación en la interpretación povedana del mismo.

En sus comentarios sobre la escuela libertaria Summerhill, del pedagogo Neill, Mercedes elige para la valoración positiva del proyecto de escuela una expresión de Eric Fromm en el prólogo al libro del mencionado pedagogo: "el autor eligió entre el desarrollo humano y el pleno éxito en el mercado... Niel

⁶ Cfr. Díaz, M^a T. Claves educativas de Pedro Poveda para una pedagogía familiar. En *Atreverse a Educar*, I. Madrid: Narcea, 1997, p.236

⁷ Angeles Galino (Coord.) (2003). *Humanismo Pedagógico de Pedro Poveda*, Madrid: Narcea, p. 13.

⁸ Revista *Crítica* julio agosto de 1997, p. 25.

⁹ Revista *Crítica*, enero 1999, p. 29.

muestra un respeto incondicional por la vida y la libertad y un rechazo total al uso de la fuerza”¹⁰. Vida y libertad como expresiones de esa dignidad humana a la que la educación busca proporcionar cauces adecuados para su desarrollo en cada persona.

Hemos dicho ya que Poveda concibe sin dualismo alguno, las finalidades educativas orientadas al desarrollo del sujeto y de la sociedad. Mercedes confiesa “no sabemos hasta qué punto influye la educación en el cambio social, pero, por si acaso, actuemos como si todo dependiera de ella y empeñémonos en hacer una sociedad digna del hombre”.¹¹

En relación a la dimensión política de las convicciones educativas povedanas, los escritos de Mercedes abundan en estudios sobre aspectos de política educativa. Podemos mencionar algunos de los temas más queridos para Mercedes en la dirección de políticas que se orienten a lograr sociedades más justas y equitativas: educación inclusiva, de calidad para todos, *educar en positivo para un mundo en cambio* – título expresivo de su libro del 2000-¹², educar para la convivencia y la construcción de sociedades libres en contextos multiculturales, etc.

En el caso concreto de lo que ha supuesto en la educación española la integración de nuestro país en la Unión Europea, Mercedes reconoce la existencia de avances y señala los tres siguientes: la extensión de la escolaridad obligatoria, la tendencia a la inclusión educativa y la transparencia de los sistemas.¹³ Tres indicadores que son marcadores de un horizonte de mayor justicia en clave universalista. Mercedes tenía claro y así lo aportaba también en los foros sobre educación celebrados por la Institución Teresiana en las últimas décadas que hay que seguir avanzando en la perspectiva de dignificar la vida de los que en esta historia nuestra han sido menos favorecidos o son sistemáticamente excluidos, es tarea siempre abierta de una educación cuyo norte es el desarrollo de la vocación humana.

Otro indicio importante es la centralidad de la vocación en las personas que eligen la educación como profesión: “la vocación docente es mucho más que una dedicación laboral como otra cualquiera, implica no sólo la vida profesional del maestro, sino también la personal y no sólo su trayectoria intelectual, sino también sus emociones y hasta su propia identidad. Es una auténtica “vocación” y, por tanto el que se siente llamado no puede responder a ella más que con pasión. No se puede seguir una vocación aplicando un manual de instrucciones ni cumpliendo un reglamento escrupulosamente”.¹⁴ Poveda se preguntaba al poco de iniciar su obra de las Academias Teresianas: “¿Que cómo doy yo tanta importancia a la vocación? Porque sin ella no podéis dar un paso en vuestra empresa.(...) Lo que brilló, brilla y brillará siempre en estas empresas, es la vocación. Dadme una vocación y yo os devolveré una escuela, un método y una pedagogía.”¹⁵

No es demasiado aventurado decir, en el caso de Mercedes, que al describir la vocación del maestro, del profesor, nos está ofreciendo su modo de vivir su profesión como una vocación. En su trabajo no ha buscado sólo la eficiencia, sino el mejor hacer, la consecución de las finalidades que he venido

¹⁰ Muñoz-Repiso, M., (1995). *Summerhill y la utopía de la libertad*. *Revista de Educación*, 307, pp. 411-425. La cita corresponde a la p. 425.

¹¹ *Revista Crítica*, o.c. 1999, p. 29.

¹² Véase en este mismo volumen el artículo de Ignacio Gonzalo Misol comentando esta publicación.

¹³ Cfr. *Revista Crítica* septiembre- octubre 2002, p. 36.

¹⁴ *Revista Crítica*, diciembre 2008 p.23.

¹⁵ *Consejos a las profesoras y alumnas de las primeras academias de Santa Teresa Oviedo 1912*. Incluido en: Poveda, P., *Itinerario Pedagógico*, CSIC, Madrid 1965, pp. 261-278. La cita corresponde a la p. 263.

mencionando, la realización de su vocación y misión educadora en el ámbito laboral. Esa misma vocación encuentra también su expresión en su vida familiar y en alguna medida en su participación asociativa en la Institución Teresiana.

Mercedes reconoce en la fuerza de esta vocación educadora, el resorte que hace que el profesor juegue un papel decisivo cuando se trata de lograr una oferta de calidad para todos. El tema de la calidad, tanto en relación a los fines como a los medios y procesos, escribe, se puede considerar desde diversos ámbitos. Tiene una vertiente que concierne al ámbito amplio del sistema educativo en su conjunto y otra referida a los centros y a las aulas en la práctica cotidiana de cualquier profesor o de cualquier padre a la hora de elegir y apoyar determinados enfoques.¹⁶ El papel del profesor vocacionado juega un papel insustituible en la elección de los medios y procesos que han de desarrollarse en el aula para hacer accesible a todos los alumnos la dinámica de calidad que se pretende.

En la tradición de Poveda, hay expresiones que marcan dirección, una de ellas es: "empezar haciendo". Mercedes, ya hemos dicho que es amiga de propuestas utópicas que abran al ser humano hacia horizontes que van más allá de las propuestas recortadas de visiones humanistas encerradas en ideologías de cualquier género. Le gusta proponer horizontes que eleven a los seres humanos a la dignidad que a todos corresponde. Hay huellas abundantes en sus escritos de la unión de esa apuesta suya por las utopías y del "empezar haciendo" de Poveda. En concreto, encontramos ecos, en diversos lugares de sus escritos, de ensayos educativos, de valoraciones positivas de escuelas innovadoras que apuntan a la consecución de metas que encierran propuestas de una mayor igualdad, justicia y libertad. Así por ejemplo su valoración de los movimientos innovadores de la primera mitad del siglo XX, "todo un patrimonio de utopías hacia las que avanzar y de directrices prácticas para lograrlo."¹⁷ Entre ellas reconoce la propuesta educativa de Poveda.

Algunas de estas innovaciones, las retoma en otros escritos para subrayar aspectos utópicos especialmente queridos por ella. Sería el caso de las llamadas "Escuelas Aceleradoras" fruto del sueño del prestigioso profesor de la Universidad Stanford, Henry M. Levin y de su mujer Pilar Soler. Mercedes valora especialmente el haber logrado experiencias de educación de calidad para todos, haber logrado encontrar vías concretas para hacer realidad sus teorías utópicas. Y para ello, precisa: "la clave es la conciencia de "misión" (o meta conjuntamente asumida) por parte de la comunidad educativa de cada una de ellas".¹⁸ De la vocación del profesor, se pasa aquí a la conciencia de misión por parte de la comunidad educativa, una cuestión especialmente promovida y trabajada en las escuelas de tradición povedana, en su vigencia ya centenaria en lugares dispersos por la geografía de Europa, América, África y Asia.

En la educación se produce un juego de libertades, la del educando y la del educador. En el encuentro de ambos sitúa Poveda, a juicio de Ángeles Galino, el momento clave de la intervención educadora. Mercedes, muestra su pasión por este juego de libertades, en un escrito sobre la escuela de Summerhill, cuando ésta va a desaparecer. Este movimiento inglés profundamente innovador y, no exento, a juicio de nuestra autora, de poseer algunos aspectos criticables, otorga a la libertad el lugar central del proyecto educativo. Este hecho y el modo cómo lo hace realidad en la práctica concreta, hacen de él un referente

¹⁶ Cfr. Revista *Crítica* Junio 1999 p. 24.

¹⁷ Revista *Crítica* en enero 1999 p. 26.

¹⁸ Revista *Crítica*, Julio- Agosto 1997 p. 37.

especialmente valioso a sus ojos. "Summerhill tiene muchos límites y puede ser criticada desde diversas perspectivas, pero hay que decir que "es una importante contribución de nuestro siglo a la conquista utópica de la libertad."¹⁹

El convencimiento de que la libertad es condición de posibilidad para crecer sanamente, para educar humanamente, es central para Poveda, quien escribe:

"Libres, con una libertad para el bien, no teniendo la censura el qué dirán... no escondiéndose ni ocultándose como si se obrara el mal... sin provocaciones ni imprudencias, sin alardes ni exageraciones; pero con valentía y santa intrepidez."²⁰

Libertad con audacia, con fortaleza, con lucidez, pero también con mansedumbre y dulzura. Una libertad circunstanciada, pues no hay libertad más que una situación dada y a la vez, esta misma situación se configura sólo por la libertad. Pedro Poveda creyó en la libertad circunstanciada del ser humano en formación, y decidió cultivar sus capacidades desde un enfoque universal, abierto a todas las culturas y a todas las personas sean muchos o pocos los factores externamente o internamente, condicionan o matizan el ejercicio de su libertad.

En el último año de su vida. Mercedes escribe un artículo revelador de algunos aspectos muy centrales de su concepción de la educación: "Educar desde la compasión apasionada". En él podemos encontrar *indicios* muy precisos que remite explícitamente a la mejor tradición educativa de Poveda. Después de desgranar las características en las que Louise Stoll²¹ resume la caracterización de las escuelas en las que existe una pasión colectiva por mejorar, comenta Mercedes:

"En nuestro entorno cercano tenemos un ejemplo de escuelas que caminan en esta línea: los centros de la Institución Teresiana. En el documento institucional *Identidad y Misión de los Centros Educativos IT*, encontramos muchos de los rasgos de los que venimos tratando. Se habla de *una metodología inspirada en el amor, que tiene en cuenta el despertar y la expresión de los sentimientos (de maestros y alumnos) y de que la situación de los niños y adolescentes pide una gran capacidad de escucha y de comprensión por parte de quienes los acompañan en el difícil camino de crecer de forma integral*, (por lo que) *el –la tutor-a necesita capacidad de empatía con los alumnos-as y las familias, hacerse cargo de lo que viven para poder acompañarlos, desde donde se encuentran, hacia un proyecto de vida que les traiga felicidad y compromiso con la felicidad de los otros*. Es lo que se denomina *pedagogía de la proximidad*, que sólo puede darse en un *clima educativo semejante a la convivencia familiar*, donde profesores y alumnos se sienten a gusto, libres, respetados, trabajando juntos en un proyecto compartido y haciéndolo con alegría"²²

La cita es extensa, pero en ella se recogen muchos de los elementos centrales de la antropología educativa que Mercedes sostiene y que podemos identificar con rasgos que Pedro Poveda propuso y que han sido expuestos y comentados en diversos lugares.²³ En el discurso inaugural del Congreso Pedro

¹⁹ Muñoz – Repiso, M., o. c. (1995) p. 425.

²⁰ Citado por Ángeles Galino, o. c. 1998, p. 55.

²¹ Louise Stoll "School Culture: Black Hole or Fertile garden for School Improvement?" En Prosser, J. (ed.) *School Culture*. London: Paul Chapman Publishing Ltd., 1999.

²² Revista *Crítica*, nº 958. Diciembre 2008, p. 27. La cita recoge el texto en el modo en que ha sido publicado.

²³ Las conferencias y ponencias del Congreso *Pedro Poveda educador* se recogen en dos volúmenes que bajo el título *Atraverse a Educar*, fueron publicadas por la editorial Narcea en 1997 y 1998.

Poveda educador, celebrado en Madrid en julio de 1977, Arantxa Aguado habla de la vigencia de la propuesta povedana para tiempos de cambio, y recoge unas palabras de Italo Mancini: "El tercer milenio que deseamos es aquel unido a la << comunión de los rostros >>. Ha llegado el tiempo de la proximidad del descubrimiento del otro."²⁴ Mercedes se hizo eco de estas reflexiones en un artículo que tituló: "Educación para descubrir la dignidad del rostro en una era de Internet".²⁵

La formación del sujeto moral, en la que razón y pasión y encuentran su lugar en esa pedagogía de la proximidad, tanto en la escuela como en la familia, es objeto de especial atención en la teoría y en la práctica de la tradición educativa de Poveda. El amor al otro, junto con la libertad, constituye la condición sin la que no se concibe el ser moral del hombre. Para Pedro Poveda la acción educadora pertenece a ese género de acciones realizadas necesariamente a favor de otros. En la formación para la vida buena prima la intencionalidad sobre la norma y considera la bondad como una mezcla de todas las perfecciones morales.²⁶ Hay que añadir, que en el caso del educador, Poveda considera que siendo la bondad una condición necesaria para ejercer la misión que tiene encomendada, no es condición suficiente: se precisa que tenga una preparación científica y pedagógica adecuada. Visión ésta, que cualquiera que haya tratado a Mercedes, personalmente o a través de sus escritos, habrá reconocido fácilmente encarnada en su persona.

En el texto citado, aparece mencionada la familia como ámbito educativo de proximidad, ámbito privilegiado, que la tradición povedana considera como el *analogatum princeps* del clima educativo a ser promovido en los centros escolares. Pero además, en el caso de Mercedes, la familia, su familia, fue sin duda el espacio educativo donde junto a su marido Mariano, pudo hacer realidad sus mejores sueños en la formación de sus hijas. Todavía recuerdo una intervención del matrimonio en un acto celebrado en Madrid en los últimos años ochenta, con motivo de un aniversario de la ordenación sacerdotal de Pedro Poveda, en la que perfectamente compenetrados expresaban públicamente como intentaban dar concreción en su vida de familia a las virtudes que Pedro Poveda propone para la educación moral. Era un modo lleno de sabiduría, sencillo y no trivial, cargado de hondura y simpatía, que seguía la pauta povedana de hacer amable la virtud.

"No se olvide que todos los aprendizajes deben estar en función del sentido de la vida", escribía Mercedes en el ya citado artículo sobre Summerhill. El aprendizaje que ella proporcionó y acompañó apasionadamente en su ámbito familiar y profesional, fue la mejor muestra de cómo una educación sustentada en las bases de un humanismo cristiano proporciona claves para encontrar ese sentido de la vida, que nunca como ahora, constituye un tesoro para quien lo posee.

²⁴ Cfr. Aguado, A. Pedro Poveda educador: Vigencia de una propuesta para tiempos de cambios, en *Atraverse a Educar* vol II o.c. pp.25-50, la cita corresponde a la p. 31.

²⁵ Revista *Crítica*, Enero, 1999.

²⁶ Cfr. Poveda, P. 1912, o.c. p.265.



EDUCAR EN POSITIVO

Nacho Gonzalo

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2010) - Volumen 8, Número 2

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num2/art8.pdf>



En el año 2000, Mercedes Muñoz-Repiso nos ofreció su libro *Educar en positivo para un mundo en cambio* (PPC, Madrid). Cómo pensar de nuevo las bases de la educación para el siglo en el que vivimos, cómo resistir a la ola de *derrotismo educativo* que nos rodea, y cómo elegir enseñar lo esencial, el sentido de la vida, mediante la seguridad, el amor y la confianza. Puro oxígeno.

Corría el mes de mayo del año 2000 y hacíamos una corta visita a España en medio de varios años vividos en el Perú. Compartíamos un almuerzo familiar con Mercedes en el valle de El Paular, al aire libre y al pie de Peñalara, cuando nos regaló este pequeño libro. En su dedicatoria manuscrita nos habló de la utopía, de la encarnación de la utopía. Al leerla ahora y repasar las cien páginas de este libro, es inevitable ver su vida como ejemplo de esa encarnación. Nuestra intención con el texto que sigue a continuación es rescatar esas ideas para beneficio, sobre todo, de quienes no hayan tenido ocasión de leerlo.

Su lectura transmite una suerte de entusiasmo interno, de energía abundante, que anima a quien lo lee a ser capaz de resistir cuando las cosas no van bien. La autora (y en estas páginas –cuando no se indique lo contrario- vamos a poner en cursiva los textos que son de procedencia prácticamente literal de su libro), nos empuja a *elaborar un pensamiento propio, a no dejarse llevar por la corriente derrotista que lo arrasa todo*. Es cierto que eso supone en muchos casos ir contracorriente, y de ahí la idea de resistir, aunque no se trata de resistir en solitario sino de *ir contracorriente y hacerlo con otros, el voluntarismo aislado no tiene muchas posibilidades de perseverancia*. Un análisis de la realidad, libre de prejuicios, que nos lleva a *unirnos a otros colegas para exigir cambios estructurales, trabajar juntos, idear soluciones, llevar a cabo proyectos de equipo, reforzarnos en actitudes positivas y asociarnos para el intercambio de experiencias*.

1. A MODO DE RESUMEN NO EJECUTIVO

El libro (que en el propio título habla de *un mundo en cambio*) recorre en sus dos primeras partes los cambios que se han producido tanto en la sociedad como en el ámbito de la educación. De los cambios que se refieren a la sociedad, se repasan los que se han producido en los medios de comunicación y las tecnologías de la información, la multiculturalidad, los procesos de mundialización y globalización y los cambios en el trabajo y en los modos de producción. Estos modos han cambiado mucho a lo largo del siglo XX, de forma que ya no es la tierra la que se transmite de padres a hijos, ni siquiera la propiedad de las industrias o, a la postre, del dinero (aunque no sea ventaja despreciable poseerlo por herencia familiar, qué duda cabe), sino la transmisión de la educación y del conocimiento. La herencia actual de padres a hijos, toda vez que los cargos casi nunca son hereditarios para la gran mayoría de la población, reside en la educación recibida, en la capacidad de transformar información en conocimiento. Señala, por tanto, la prioridad de invertir en el capital social y humano en un contexto que ha cambiado en lo particular y en lo general. En el ámbito cercano, por los cambios en las formas de vida familiar y su reflejo en la educación, sobre todo en la que abarca los primeros años de la vida del niño. En lo global, porque se ha llegado a inimaginables desequilibrios mundiales y en la actualidad observamos sin dificultad la situación de suma injusticia en que vive el planeta. Aquí tampoco tira la toalla, y anima a la participación en la vida común y a la implicación en la resolución de los problemas, con el diálogo como herramienta privilegiada. Como señala Adela Cortina (1997), *los valores que componen una ética cívica son la libertad, la solidaridad, el respeto activo y el diálogo o, mejor dicho, la disposición a resolver los problemas comunes mediante el diálogo*.

De los cambios que se refieren al ámbito de la educación, la autora señala de manera predominante la ampliación de los sistemas educativos, tanto en términos de cobertura escolar como en la preocupación de ofrecer una educación básica para todos. Se destaca la incorporación de las mujeres y los pasos hacia la equidad: *hoy en día, la defensa de una educación secundaria obligatoria y comprensiva se ha convertido en un imperativo ético y en una premisa irrenunciable*. Para lograr estos objetivos habla de la autonomía de los centros y de la participación de la comunidad, porque muchas tensiones aparecen en este proceso de ampliación de la educación y no siempre está claro qué es lo que se entiende por calidad educativa. Aquí la autora cita a Philippe Meirieu: *dos lógicas contradictorias coexisten hoy en día en las escuelas primarias y secundarias: una lógica de selección de los mejores y una lógica de formación de todos... En una clase, en el momento de elaborar los ejercicios, poner las notas, dar la palabra a los alumnos o constituir los grupos de trabajo, según que el profesor se sitúe del lado de la selección o del lado de la formación obrará de manera totalmente diferente... Optar por la formación de todos no es bajar el nivel de exigencia, es escoger el compartir en lugar de la discriminación, querer el éxito de todos y cada uno y no el de una minoría*.

Es cierto que la ampliación del sistema educativo ha sido en España un proceso largo que no se ha hecho sin afrontar diversos problemas. Tuvimos cuatro años más de enseñanza obligatoria y gratuita con la Ley General de Educación de 1970 (que duplicaban los cuatro existentes hasta esa fecha). A continuación, dos más con la LOGSE de 1990, que extendió la escolaridad obligatoria y gratuita hasta los 16 años de edad. Y, en extremo inicial del sistema, una ampliación notable –con cobertura próxima al 100% de la población– de la educación infantil entre los 3 y los 6 años, para la que en estos momentos también se garantiza su gratuidad con carácter general. Estas ampliaciones sucesivas –que además contribuían a equiparar el sistema español con el de otros países europeos– han generado, sobre todo en el ámbito de la Educación Secundaria, numerosos quebraderos de cabeza entre el profesorado, en particular en lo que se refiere a ese carácter comprensivo que la autora califica como un imperativo ético y una premisa irrenunciable. Al decir esto, está pensando sin duda en garantizar el derecho a la educación para todos, sin pensar solamente en los más dotados o en los que no tienen problemas familiares. ¿Qué dirían sobre estos pensamientos tantos profesores que solamente hablan de falta de interés de los alumnos, de que lo más importante es ‘dar el temario’ y no retrasarse en él, y que cualquier otra consideración es una ‘bajada de nivel’ que procede de esta idea de escolarizar a todos? Habría que preguntarles a quienes así valoran la situación si son capaces de poner el listón entre los niños y jóvenes que aceptarían en sus clases y los que se quedarían en la calle. ¿Nunca habrán pensado en que los cambios de la educación actual nos deben llevar a repensar nuestra tarea como docentes y, sobre todo, a dotarnos de las herramientas necesarias para dar respuesta a esas necesidades de los alumnos?

Las reformas educativas se han convertido en el objeto de análisis preferido de los organismos internacionales –el auge de estos organismos se señala también como un cambio relevante de los últimos tiempos– y las evaluaciones a gran escala son ahora moneda de uso corriente. Todas ellas son bienvenidas, aunque en estas reformas sea preciso *estudiar bien el modo de llevarlas a cabo, la formación e incentivación adecuada de los profesores que han de hacerlas realidad, los medios suficientes en los centros, una reflexión crítica sobre su puesta en práctica, la corrección de los errores de planteamiento y un largo etcétera*.

La tercera y última parte del libro habla del futuro, y conviene tener en cuenta la fecha en que se escribió. El origen de este texto son unas jornadas de la Fundación SM (entonces Fundación Santa María) realizadas en Orense los días 21 y 22 de enero de 1999, con el título *Nuevos retos educativos. Nuevos*

métodos, en las que la autora asumía una de las ponencias principales. A partir de su presentación escribe a continuación el libro, ya al filo el año 2000, y así nos dice que ha hecho un breve recorrido por el panorama de la sociedad en transición al nuevo siglo y por algunas realidades que configuran la situación actual. Ni abrumar con la visión del mundo global, competitivo, injusto y en continuo cambio, que parece escapar a nuestro control, ni verlo todo de color de rosa al enumerar los muchos logros de los últimos decenios. Más bien, mirar serenamente lo que tenemos alrededor y animarnos con ello a adoptar una postura "optimista inteligente". Desde luego, solamente quienes sean capaces de "encarnar la utopía", esa "utopía necesaria" del Informe Delors que es la educación, se atreverán a intentar influir en el rumbo de la historia desde la tarea callada de cada día.

2. LA CLASE, EL CENTRO Y LA CREATIVIDAD PEDAGÓGICA

Una vida entera dedicada a entender los procesos educativos y a investigar sobre las buenas prácticas docentes permite a la autora seleccionar los puntos clave de la acción educativa. El aula de clase y la organización de los tiempos y los espacios en el centro escolar son las claves físicas. La profesión docente es la clave humana, y la necesidad de que esta profesión recupere su dignidad y su interés, a través de lo que ella denomina creatividad pedagógica, son la prioridad de este factor humano.

La clase es un espacio de seguridad y, si en algún caso no fuera así, es lo primero que debe ser cambiado. Un espacio donde se pueda hacer mal lo que aún no se sabe y aprender a hacerlo bien. Nuestras aulas son lugares donde los alumnos son continuamente evaluados y, con frecuencia, son también lugares donde el error no es fuente de aprendizaje sino de penalización. El miedo debe dejar de ser un ingrediente del clima escolar. Suele ser un miedo sutil, una angustia innombrada (a las notas, al fracaso, al ridículo) lo que se instala entre los alumnos (y también a veces entre los profesores). La posibilidad de equivocarse, preguntar, reintentarlo, debería ser consustancial al proceso de aprendizaje y, unida a ella (como la otra cara de la moneda), la experiencia del éxito.

El fracaso lleva al fracaso, no lleva al éxito, y los suspensos no producen aprendizaje. Como le gusta señalar a nuestro amigo Peter Morales, nunca el fracaso es un indicador de éxito (*aquí somos buenos porque suspendemos a muchos...*) y, al menos, debería poner en cuestión el trabajo del profesor. Las investigaciones recientes hablan con detalle de las expectativas positivas y del autoconcepto, de la percepción que el alumno tiene de sí mismo como persona y, en particular, como estudiante, de su capacidad para verse a sí mismo como buen o mal estudiante. Dice Mercedes: *todos necesitamos gustar el éxito en alguna parcela, para construir la propia autoestima y poner en marcha la motivación, porque es la grata experiencia del logro lo que genera motivación para seguir aprendiendo y no al revés. Por eso es importantísimo que todos los alumnos, sin excepción, tengan la oportunidad de obtener resultados positivos en algún ámbito y se les refuerce por ello.*

El centro escolar da sentido a las clases que lo forman, y el todo es mayor que la suma de las partes. Los docentes pasan de la acción individual al trabajo en equipo y, por eso, *más allá de los límites del aula, es preciso modificar las condiciones del aprendizaje y, muy en especial, la organización del tiempo y del espacio escolar. Con el esquema rígido de horarios por materias y grupos fijos con un profesor es imposible dar solución a los muchos problemas de los centros y a las demandas de formación que hoy tienen los alumnos.*

Los alumnos salen del ámbito familiar para ir a la escuela, que se convierte en el medio de socialización por excelencia que les va a permitir el tránsito a la vida activa y adulta. *Para cumplir su misión, el centro tiene que ser una escuela de democracia por la forma de actuar, por el tipo de relaciones que se establecen en él, por la clarificación permanente de las normas de funcionamiento, porque enseñe a los alumnos a reflexionar antes de pasar al acto y así superar la violencia.*

Conocedora de primera mano de otras experiencias educativas al margen de la escuela, insiste en que *no hay que olvidar que el foco de la educación obligatoria es la socialización de los más jóvenes. Por eso el aprendizaje en solitario, sea por Internet, con la ayuda de un preceptor o con la de los propios padres, desnaturaliza el sentido mismo de la educación en lo que tiene de inserción en una sociedad humana. Y esta concepción lleva a preocuparnos por el factor humano, por el papel del profesor, de ese profesional colectivo que dice Juan Carlos Tedesco, que con su acción renovadora va a ser capaz de responder a los retos de este mundo que cambia. Ser realistas, analizar, estudiar, comprender, planificar, nos convertirá en mejores profesionales. Soñar un mundo mejor nos convierte además en educadores.*

Como hemos señalado más arriba, la creatividad pedagógica es *el único medio de devolver a la profesión su dignidad y su interés. No se trata de añadir obligaciones suplementarias a la ya ardua tarea de ser profesor. Se trata de destinar la energía que hoy día se emplea en intentar mantener el orden en una clase desmotivada, en empeñarse en seguir un determinado programa y en comunicarnos unos a otros el desánimo y la queja, se trata, digo, de dedicar esa energía a pensar juntos una mejor manera de organizar el quehacer educativo y a exigir de la administración un marco que permita llevarla a cabo.*

3. CAMBIAR LO CAMBIABLE

Pese a tratarse de un texto breve, encontramos una buena selección de iniciativas de mejora relacionadas con el planteamiento de las grandes metas de la educación, aunque también dedica un espacio final para glosar experiencias educativas valiosas en diferentes partes del mundo. En conjunto, Mercedes habla de *cambiar lo cambiabile* y para ello propone tres grandes bloques de mejora.

En primer lugar, hace falta comprender el contexto y los factores de entrada en el sistema educativo, conocer tanto la sociedad en que vivimos como los alumnos concretos a cuyas necesidades queremos responder. Dos conceptos clave son de utilidad en este apartado: por un lado, la *educación a lo largo de toda la vida* y, por otro, la cuádruple meta formulada como *conocer, hacer, vivir con los demás y ser*.

En segundo lugar, aconseja replantearse los resultados que se quieren obtener, es decir, *repensar los fines de la educación en las condiciones actuales, sin aceptar la visión ultraliberal (centrada en los niveles académicos y en la eficiencia) como la única adaptada a la posmodernidad*. Aquí toma como referencia el Libro Blanco de la Unión Europea (*Enseñar y aprender: hacia la sociedad cognitiva*, del año 1995) que propone las cinco metas siguientes:

- Garantizar la educación a lo largo de toda la vida.
- Acercar la escuela y la empresa y reformar la formación profesional.
- Luchar contra la exclusión como medio para mantener la cohesión social.
- Dominar tres lenguas europeas.

- Dedicar tantos recursos a la inversión en formación o en capital humano como a la inversión física (por ejemplo, en infraestructuras).

Junto a estas metas señala, en tercer lugar, la importancia de incidir en las variables de proceso, que van más allá del currículo y de los métodos didácticos, aunque éstos son fundamentales. Aquí la lista es más larga y en algunos puntos la autora se extiende con más detalle. Destaca la *actitud innovadora y positiva en el día a día* que debe tener el profesorado, así como lo que nos dicen los estudios sobre la eficacia de las escuelas en diferentes aspectos: el liderazgo del director y del equipo directivo; la "presión" académica; la implicación de los padres; la implicación de los alumnos y el fomento de la cohesión organizativa.

Tienen un lugar destacado los estudios de la mejora escolar: la escuela como centro de cambio; la preocupación por los procesos organizativos y por la cultura y el clima escolares; los resultados, definidos en términos de fines propios y de valor añadido a partir de sus condiciones reales; el cambio tratado de un modo sistémico; y la institucionalización de los cambios, de modo que pasen a formar parte del funcionamiento habitual del centro. Al hilo de estos estudios, la autora se detiene en diversas experiencias que nos muestran la escuela del mañana:

- La experiencia de la reforma francesa, cuya secundaria quiere *permitir a todos los alumnos, en su diversidad, adquirir los saberes fundamentales y acceder a las capacidades de juicio y a las formas culturales que les inscriben en la colectividad nacional y europea y, más generalmente, en la historia de los hombres*. Para ello hace falta una organización diferente del trabajo de los alumnos, una modernización de los programas de estudios y una redefinición del papel de los profesores.
- Los movimientos innovadores en países en desarrollo y en ambientes muy desfavorecidos. Iniciativas como las de *Fe y Alegría* en quince países de América Latina, que permitirían extrapolar buenas prácticas que se llevan a cabo en contextos de gran dificultad al conjunto de sus sistemas educativos. El importante papel de las directoras (pues son mujeres en su mayoría) y la estrecha relación de estos centros de Primaria y Secundaria con el difícil entorno social en el que están enraizados son aspectos clave en el éxito de este movimiento de educación popular.
- Las *escuelas aceleradoras* promovidas por Henry Levin en Estados Unidos, más de mil, situadas en zonas de alto riesgo de fracaso escolar. Ofrecen un programa que nos gusta llamar *supervitamínico* y que se apoya en la gestión participativa y en el desarrollo de valores positivos en los estudiantes.

En fin, muchas otras iniciativas que se han difundido con posterioridad a la aparición de este libro, como las narradas en los *Diarios de la calle* (Gruwell, 2007) que, aparte de la novedad metodológica para utilizar la clase de lengua como medio de formación en el más amplio sentido de la palabra, nos habla del compromiso de esa profesora para lograr la promoción personal de las alumnas y de los alumnos. A través de los diarios que ellas y ellos escriben, Erin Gruwell acierta a comunicarnos el valor de las expectativas elevadas y, al hacer que sus clases se conviertan en un lugar vivo y conectado con sus intereses cotidianos, pone a los alumnos en situación de apoderarse de las herramientas que, aunque sean propias de su cultura, nunca habían sentido destinadas a ellos. Una ventana se abre y, tras cuatro años de secundaria trabajados a este ritmo ambicioso, seguir con estudios universitarios se convierte en una realidad para la mayoría, ¿quién lo hubiera soñado?

4. LA MISIÓN DE LA EDUCACIÓN

El libro hace confluír todas estas consideraciones en una reflexión final, a modo de conclusión, sobre la misión de la educación y el papel del educador, en la que la autora alcanza el mejor nivel de propuesta educativa. La misión se expresa a través de algunas ideas contundentes: *enseñar lo esencial, es decir, el sentido de la vida. El aprendizaje de las matemáticas, de la lengua, de la química, de la historia, de la tecnología o de la música, no tiene más finalidad, en el fondo, que ayudar a los niños y a los jóvenes en su búsqueda de sentido.* Y critica la organización –o la segregación– que los currículos tradicionales han planteado muchas veces: *saberes utilitarios y culturales, las “ciencias” y las “letras” ayudan desde distintos ángulos a reconstruir el “puzzle” de la vida, a comprenderse a uno mismo y a entender el mundo.*

Identifica la función de los aprendizajes más típicamente escolares y en ningún momento se muestra ambigua sobre su importancia: *la complejidad del mundo de hoy exige cultivar ambas facetas, la de las Humanidades (que no se deben reservar para unos cuantos privilegiados) y la de los conocimientos prácticos (que pareciera que se destinan a los que “no llegan a más”). Todos estos saberes han de ser enseñados, y enseñados bien, pero sin olvidar su papel secundario.*

Al hilo de las ideas del filósofo Olivier Reboul, insiste en que vale la pena enseñar *lo que libera y lo que une*, y proclama su convicción de que *todas las materias escolares valen en tanto que liberan y unen: libera el conocimiento científico, que ayuda a desprenderse de los prejuicios y de las visiones arcaicas del mundo, las lenguas que sirven para poner en palabras la realidad y las ideas, la historia que permite relativizar el presente; lo que une es la cultura común, el arte en el que compartimos sentimientos, la curiosidad científica compartida.* Son apenas cinco líneas, pero nos transmiten con tanta energía el *para qué* de la educación escolar que uno sospecha que no se puede hacer mejor con menos palabras.

Sobre el papel del educador para contribuir tanto a definir como a llevar a cabo esta misión de la educación, su propuesta es hija de ese “lograrse” del que nos hablan los pensadores españoles a partir de Ortega: “estar haciéndose”, “quehacer-se”, “la vida es un dentro que se hace un fuera”... ¿Cómo, si no estamos constituidos como personas los educadores, vamos a contribuir a la formación de otras personas? *Los actos de los seres humanos dependen en gran medida de sus pensamientos, sentimientos, actitudes... todo eso que podríamos denominar su “mundo interior”. Desde esta perspectiva, todo lo que contribuya a cambiar nuestros esquemas mentales tendrá repercusión en nuestras acciones y por eso suele decirse que “no hay nada más práctico que una buena teoría”.* Con seguridad será un proceso a largo plazo, pero la consecuencia para la formación inicial y permanente del profesorado está clara, pues solamente con una personalidad bien integrada se puede llegar a educar: *de ahí la importancia de alimentar la mente con ideas y pensamientos positivos. Realistas, bien fundamentados y críticos, pero positivos, pues sólo desde la fe en el ser humano y la confianza en el futuro se puede educar.* Un entusiasmo que se refleja en la propia dedicatoria del libro, a la mayor de sus tres hijas, *Sonia, que une a la ciencia entusiasmo y la disfruta a diario con sus alumnos.*

Al hilo del verso de Pedro Salinas (“*lo que eres me distrae de lo que dices*”) refuerza la implicación total de la persona del profesor en la acción educativa: *es sabido que se educa mucho más por lo que se es que por lo que se pretende enseñar. Se podría aplicar fácilmente a los educadores el verso de Salinas, porque nuestro modo de ser y de actuar seguro que dejan mayor huella en los más jóvenes que nuestras palabras.*

5. OFERTA DISCRETA: EDUCA MEDIANTE EL AMOR Y LA CONFIANZA

Como vemos, una obra que recoge ideas formadas a lo largo de toda una vida, ideas *nacidas de la convicción y de la experiencia*, que al ponerse por escrito parece que han tenido que vencer el pudor de decir en voz alta lo que constituye el núcleo de la educación en la que cree: *ya sé que esto de querer a los alumnos suena como antiguo y poco científico. Pero, con otra terminología quizá, este principio no ha dejado de estar vigente en la educación, porque siempre se mencionan como factores fundamentales de eficacia docente las "altas expectativas" ("efecto Pigmalión") y la "adecuada interacción profesor-alumno"*.

Esta propuesta de educar mediante el amor y la confianza es la que Mercedes ha experimentado y la que ha visto en los mejores profesores con los que ha trabajado en los muchos empeños de investigación educativa que ha liderado. *Tampoco desde la experiencia de los profesores más comprometidos se ha olvidado esta verdad tan sencilla: dice Jaume Cela (1994), director de la Escoleta en Barcelona, que sólo es efectivo reprender a un niño cuando se le quiere y él lo sabe. Y así ocurre con todo, la educación sólo se puede llevar a cabo desde el aprecio hacia el alumno, por poco amable que nos resulte.*

Ese entusiasmo interno que hemos visto a lo largo de este libro, esa energía que empuja a resistir cuando las cosas no van bien con la que hemos comenzado estas líneas, tiene un destinatario que es la propia niña o el propio niño al que se educa: *confiar en un niño, en sus posibilidades de mejora, es condición necesaria para que se desarrolle como persona. A veces es la confianza contra toda lógica de un solo profesor la que salva a los alumnos de la exclusión, de las etiquetas precoces que los catalogan como "fracasos escolares"*.

Sí, quizá contra toda lógica, la tarea educativa, *una cosa discreta*, es asunto de amor y confianza. ¿Quién puede dar más?

REFERENCIAS COMENTADAS

Jaume Cela y Juli Palou (1994). *Con voz de maestro*. Madrid: Celeste Ediciones.

Jaume acaba de aceptar la dirección de su colegio y mantiene un intercambio epistolar con su amigo Juli, jefe de estudios en otro centro. Con estas cartas, llenas de realidad y de sólidas reflexiones pedagógicas (que con el título *Amb veu de mestre* se llevaron el Premio de Pedagogía Rosa Sensat en el año 1992), recorreremos las inquietudes de dos profesionales que se apasionan con su tarea cotidiana. Un verdadero regalo, que nos debería animar a escribir sobre lo que hacemos.

Adela Cortina (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*, Madrid: Alianza.

Esta catedrática de Ética y profesora de Filosofía Política nos ha hablado a menudo de la ciudadanía, del consumo, de los dilemas en la sanidad y de otros aspectos cotidianos de la ética aplicada. Su búsqueda de una ética cívica o de una ética de los ciudadanos, de las personas, se ha articulado alrededor del concepto de *ética de mínimos*. ¿seremos capaces de descubrir conjuntamente el capital ético compartido, sin el que una sociedad se sabe inhumana, bajo mínimos de humanidad?

Erin Gruwell y *Freedom writers* (2007). *Diarios de la calle*. Barcelona: Elipsis.

A través de los diarios redactados por los propios alumnos, escritos hace quince años por jóvenes de los que solemos considerar encaminados hacia el fracaso escolar, vemos cómo esta profesora de un instituto en los alrededores de Los Ángeles desarrolla sus ganas de superación y, a través de la palabra que describe su vida cotidiana, les proporciona herramientas para construirse como ciudadanos de pleno derecho.

Mercedes Muñoz-Repiso. 2000. *Educación en positivo para un mundo en cambio*. Madrid: PPC.

Basta leer las cuatro últimas páginas para que la convicción y la experiencia que muestra la autora te obliguen a leer de inmediato este breve libro. Cómo pensar de nuevo las bases de la educación para el siglo en el que vivimos, cómo resistir a la ola de *derrotismo educativo* que nos rodea, y cómo elegir enseñar lo esencial, el sentido de la vida, mediante la seguridad, el amor y la confianza.





VALORES Y AUTONOMÍA DEL CENTRO DOCENTE*

Mercedes Muñoz-Repiso

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2010) - Volumen 8, Número 2

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num2/art9.pdf>

* Referencia original:

Muñoz-Repiso, M. (1994). Valores y autonomía del centro docente. En A. Villa (coord.), *Autonomía institucional de los centros educativos: presupuestos, organización y estrategias* (pp. 351-364). Bilbao: Universidad de Deusto.



En cierta ocasión le preguntaron a Andrew Carnegie, uno de los hombres más ricos del mundo: «Habrá habido algún momento en que usted podría haberse retirado ¿no es así?, porque siempre ha tenido mucho más de lo que necesitaba.» Y él respondió: «Sí, es verdad. Pero no pude, había olvidado como hacerlo.» Muchos temen que si se paran a pensar y a preguntarse no van a ser capaces de volver a ponerse en marcha

Anthony de Mello

En este capítulo se va a hablar más de valores que de autonomía, ya que el tema de la autonomía ha sido tratado suficientemente en el resto del libro por plumas mucho más autorizadas que la mía. Podría escribirse un ensayo filosófico de la relación entre ambos términos, pero ¿qué sentido y que consecuencias prácticas tendría? Tampoco tiene sentido dedicarse a definir lo que se entiende por valor, o a discutir su carácter objetivo o subjetivo, según las distintas teorías que han tratado el tema a lo largo de la historia, desde Platón a Ortega, pasando por Max Scheller y Nietzsche.

Hay que tener en cuenta que este artículo está situado en el apartado de «Estrategias para el desarrollo de la autonomía de los centros » y eso condiciona su carácter: se supone que debe tener, de algún modo, una orientación más práctica. Lo cual no es difícil, porque los valores, aunque parecen algo abstracto y teórico, son los orientadores de toda la acción humana y por tanto algo profundamente enraizado en la práctica. En esta afirmación ya se atisba cuál va a ser la noción de valor subyacente a cuanto se diga en este texto. Sería, algo así como el ideal que actúa a modo de causa final, a la vez motor y meta de las acciones humanas (Actas del Seminario Educación y Valores en España). O, dicho con un lenguaje menos escolástico, aquello que es importante para las personas y los grupos humanos y da sentido a sus acciones y palabras, es decir las prioridades vitales expresadas por medio de las conductas (Hall, 1986).

La intención de estas páginas es transmitir una sola idea: el tema de los valores es muy importante y todo profesional de la educación tiene la responsabilidad moral de dedicarle alguna atención desde su ámbito de competencia, sea éste teórico o práctico. Pero que algo sea importante no significa que haya que hablar mucho de ello, a veces, por el contrario, hablar de algo es un pretexto para dejar de hacerlo. Sobre los valores se ha escrito ya mucho, desde todos los puntos de vista, incluso parecen ser objeto de una especial preocupación en la encrucijada de este fin de siglo (Delors, 1992; UNESCO, 1986, 1987 y 1991, etc.) Por tanto no queremos teorizar ni repetir lo ya dicho en otros lugares, pero por otro lado no procede aquí entrar en cuestiones estrictamente prácticas, relativas al quehacer diario de las escuelas. Por eso este artículo se sitúa en un terreno intermedio, que podría definirse como de «teoría práctica». Tan sólo pretende dar algunas pinceladas que sirvan de reflexión y recordatorio o llamada de atención, situar estas reflexiones en el contexto español actual y echar un vistazo a algunas preocupaciones europeas sobre este tema.

1. VALORES IMPLÍCITOS Y VALORES EXPLÍCITOS EN LOS PLANTEAMIENTOS EDUCATIVOS

Todo enfoque o acción educativa contiene valores implícitos o explícitos o ambas cosas a la vez (Bunes *et al.*, 1993; Cidree, 1991, OCDE, 1993, etc.). Los anglosajones utilizan la expresión «value laden » que es muy expresiva porque tiene la connotación de carga, de peso, de algo que confiere una determinada densidad. Ha habido una época en que la «neutralidad» estaba de moda y era incluso requisito

imprescindible para que la actividad científica o educativa fuera considerada rigurosa. Ahora, la visión de las cosas ha evolucionado considerablemente hacia la sensatez, como señalan Chapman y Aspin en su excelente informe para la OCDE: «El trabajo reciente en la epistemología y metodología de las ciencias naturales y sociales se ha apartado decisivamente del énfasis en la medida y en la descripción llamada “neutral o libre de valores”, que fue típica de una era anterior en investigación, cuando los trabajadores creían completamente en la validez académica del paradigma empiricista y tendían sólo a desarrollar y aplicar diseños de investigación basados exclusivamente en él. Los investigadores sociales modernos se mueven hacia una aproximación basada en los avances en metodología y epistemología que surge de los trabajos del postempirismo en la filosofía de la ciencia, tales como los de Quine, Popper, Lakatos y Winch.» (OCDE, 1993:3). Y más adelante: «Por tanto está claro que las cuestiones de valor en el conocimiento y en el curriculum no están restringidas únicamente a materias o áreas tales como las humanidades, las artes o la Religión. Las cuestiones de valor también subyacen y en verdad impregnan todo el programa de otras materias del curriculum tales como la ciencia y la tecnología» (ibid. p. 11).

Ni la ciencia ni la educación están nunca libres de valores, porque éstos subyacen, impregnan, la actividad humana, quiérase o no. Por eso parece más lógico y honesto afrontar la responsabilidad de hacer explícitas las bases, los fines, los valores desde los que se piensa o actúa. Además es imprescindible para saber lo que se está pretendiendo, en toda actividad y sobre todo en la educación. Hay cierta tendencia a eludir las cuestiones básicas, los «por qué». Se substituye con frecuencia la reflexión profesional y experta sobre los principios que subyacen a los ingredientes de la actividad educativa — desde los objetivos a la evaluación, pasando por el curriculum, la organización escolar y la metodología— por la «toma de medidas», o por los «criterios de mercado». Ambas prácticas resultan tranquilizadoras.

El escapismo de los investigadores suele inclinarse por la primera fórmula, (cuando no se sabe cómo resolver un problema se evalúa, se dan datos, antes de reflexionar sobre su correcto planteamiento) como si fuera posible medir algo sin saber lo que se pretende de partida, formular juicios en términos de «mejor y peor» sin explicitar el criterio de calidad —los valores—. En cambio, los que se dedican a la educación desde la práctica, sea ésta el aula o la administración, suelen eludir las cuestiones de base por el recurso a la demanda de la «clientela». A imitación del enfoque «consumerista» de la economía de mercado: lo valioso es lo que la mayoría busca. Se confunde entonces la democracia en la toma de decisiones con la abdicación de los profesionales a reflexionar en profundidad y hacer un planteamiento correcto de los problemas.

Pero el riesgo más grave que entraña abandonar la tarea de reflexión sobre los porqués y de explicitación de los valores está en su sustitución por el control, como advierte Wilson:

«En verdad, cuanto menos claros se tienen los objetivos y los valores, más angustiado se está por ejercer el control. Paradójicamente, la falta de claridad no lleva a descentralizar, a experimentar, a animar a los investigadores en educación o a los educadores en la práctica a ir a su aire, en la esperanza de lograr mayor claridad acerca de lo que es realmente importante. Por el contrario, se desperdician las energías, que debían emplearse en la discusión y en la experimentación, en prácticas burocráticas que incitan a la uniformidad y a la rendición de cuentas... En el vacío dejado por la ausencia de consenso sobre los valores brota una especie de miedo al caos o al desorden que se expresa a sí mismo en intentos desesperados de mantener las cosas bajo control» (Wilson, 1992:354).

Vemos, pues, que en la raíz misma de la posibilidad de autonomía está la clarificación —en sentido lato— de los valores.

2. LA ESCUELA BASADA EN VALORES: UNA NUEVA PERSPECTIVA

Las reformas reales de la escuela requieren un nuevo enfoque (o la renovación radical de un viejo enfoque): tener claro que la escolarización no es un fin en sí misma sino que está al servicio de la vida, dentro y fuera de la escuela. La «buena vida» (en el sentido más profundo de la expresión) de cada persona individual y de la sociedad en su conjunto es el fin de la educación. Lo demás —incluida la asistencia de los alumnos a la escuela durante un período determinado de tiempo, la adquisición de todas las capacidades básicas, el logro de titulaciones etc.— son únicamente parte de los medios para lograrlo. Esta idea, aparentemente obvia, es de hecho la gran olvidada y así la perspectiva se distorsiona en la absolutización de lo que es sólo relativo y las reformas se convierten a veces más en cambio de orden de los elementos del proceso educativo que en búsqueda renovada del sentido coherente de todos ellos.

Empeñarse en una escuela basada en los valores no significa acumular más asignaturas, temas u objetivos, sino «permearlos» en una concepción mucho más global. Es un cambio radical de perspectiva hacia una concepción no acumulativa de la educación. Si la educación tiene que «jugar un papel dinámico y constructivo para preparar a los individuos y las sociedades para el siglo XXI» (Delors, 1992), requerirá un esfuerzo de imaginación para adoptar un nuevo enfoque, no retórica y medidas administrativas que remuevan la superficie de los sistemas educativos sin llegar al fondo.

La escuela basada en valores no es una utopía irrealizable, sino algo en lo que ya están empeñados muchos maestros, teóricos y administradores de la educación en el mundo entero. Además no se trata de algo idealista y, por así decir, de espaldas a las exigencias económicas. Todo lo contrario: la existencia de un «ethos» —de un conjunto de valores— propio de la escuela es uno de los factores de eficacia reconocido por la literatura y avalado por la evidencia empírica de múltiples estudios (U.S.A. Department of Education, 1986; Scheerens, 1990; O.C.D.E., 1991; Wilson, 1991; Riddell y Brown, 1991, etc.). Es decir, una escuela basada en un consenso de valores explícito de la comunidad educativa y que tiene como fin prioritario real conseguir esos valores es también una escuela más eficaz desde el punto de vista del rendimiento. Supone una especie de «ceguera» el no ver más allá de las finalidades prácticas inmediatas, porque el planteamiento de prioridades armónicas, elevadas, centradas en las personas, no va en contra de la eficacia, sino todo lo contrario. Hasta desde el punto de vista «empresarial» —totalmente aceptable en el sentido lato de la palabra «emprender»— el tener en cuenta, la cultura subyacente, o sea los valores, supone una visión mucho más moderna de la empresa.

La escuela basada en valores parte de unos principios que Beck (1990, p. ix) estructura del siguiente modo, en lo que él llama su «manifiesto»:

- a) *La escuela y la sociedad* están estrechamente relacionadas y si ambas quieren mejorar tienen que trabajar juntas.
- b) Como base para las reformas es necesaria una nueva visión del fin de la sociedad y de la escuela, a saber, promover el *bienestar humano*¹ y hacerlo de forma equitativa a través de la sociedad y en todo el mundo.

¹ La palabra inglesa empleada por Beck es *well being*, que traducimos insatisfactoriamente como bienestar, pero tiene una connotación más profunda, de «bienser»; por ese motivo otras veces llamamos a este mismo concepto «buena vida».

- c) La escuela puede jugar mejor su parte en la consecución de este objetivo si pone más énfasis en la *educación social y personal* (sin descuidar, por supuesto las capacidades escolares básicas).
- d) En el enfoque de tales áreas la escuela no tiene que pretender ser neutral, sino *promover ciertos puntos de vista y actitudes*, pero con un método interactivo que permita a profesores y alumnos aprender unos de otros y de otras fuentes.
- e) La escuela ha de *practicar lo que predica*. Su organización y atmósfera deben encarnar los enfoques de la vida personal y social por los que aboga.
- f) Los estudiantes tienen que seguir un *currículum ampliamente común en escuelas no selectivas y en clases heterogéneas*. Esto es necesario para promover el ideal de igualdad y construir un sentido de comunidad; y es factible porque, en una escuela que enfatiza las cuestiones personales y sociales, todos los estudiantes de diferentes orígenes sociales y de distintas capacidades pueden contribuir y beneficiarse.

Evidentemente estas bases pueden resultar discutibles y no hay por qué aceptarlas como dogma de fe, pero sí pueden servir de punto de partida para un enfoque coherente de escuela centrada en valores.

3. LA AUTONOMÍA COMO VALOR Y LA AUTONOMÍA DE CIERTOS VALORES

En el mundo occidental hay actualmente un movimiento hacia la descentralización de poderes, hacia lo que en terminología anglosajona se llama «authority devolution» y que implica, como la otra cara de la moneda, la autonomía, en un sentido dinámico (algo así como la asunción de autonomía por parte de las instancias depositarias de la delegación). Se tiende a devolver a la sociedad su capacidad de iniciativa y la responsabilidad de la toma de decisiones, en una especie de proceso de reconocimiento de su mayoría de edad. En ese sentido caminan las reformas de todos los sistemas educativos occidentales y los que no van en esa dirección es porque empezaron el proceso mucho antes y están ajustando la autonomía de la que ya gozaban, en una búsqueda de equilibrio (no porque «estén de vuelta»). En todos los demás países —entre los que, por supuesto, se incluye España— es imparable tanto la descentralización territorial como la delegación de poderes a los centros docentes.

No es un movimiento indiscutido ni aceptado sin más en todos los medios. Existen ciertas polémicas acerca de si la autonomía en la toma de decisiones es o no un valor en sí y, naturalmente se aduce la posibilidad de hacer buen o mal uso de ella y la necesidad de acompañarla de la adecuada formación de sus quienes la asuman. Se argumenta con razón que la gestión basada en la escuela no garantiza la eficacia y el cumplimiento de los fines de ésta. No obstante, a estas alturas de siglo, parece incontestable, por un lado, que los afectados directamente por las decisiones tienen que tomar parte en ellas y, por otro, que las reformas sólo serán efectivas y duraderas si son llevadas a cabo por personas con un sentido de pertenencia, de implicación y de responsabilidad en el proceso de la educación.

La autonomía es el correlato institucional de la libertad personal y por tanto camino ineludible hacia la humanización. La adquisición y el ejercicio de la libertad del individuo o de la autonomía de los grupos humanos e instituciones es el único medio de llegar una vida auténticamente humana. Lo demás puede ser más ordenado, más práctico a corto plazo, más cómodo, más controlable... pero es menos

humanizador. Por eso puede considerarse que la autonomía, con todos sus riesgos, es un valor en sí misma.

Además la autonomía es un medio educativo por excelencia, la asunción de responsabilidades por parte de todos los sectores de la comunidad educativa es la mejor manera de aprender a tomar decisiones, de vivir y no sólo teorizar. La escuela que tiene como fin primordial el bienestar de todas las personas no puede por menos de estar basada en la libertad y en su correlato institucional que es la autonomía. No puede renunciar al placer y a la obligación del autogobierno. Tiene la necesidad de reinventarlo todo desde abajo, de recorrer su propio camino en el proceso educativo, sin que lo recorran otros por ella, igual que cada hombre debe recorrer el de su propia libertad.

Pero que la escuela sea autónoma no significa que no esté sujeta a normas y principios. En especial hay una serie de valores que pueden considerarse autónomos y de algún modo «por encima» de la propia autonomía, dentro de la lógica de la perspectiva educativa que hemos adoptado estos valores que la escuela autónoma debe respetar están presididos por la equidad, por el sentido profundo e irrenunciable

de la igual dignidad de todos los hombres. De la equidad se derivan otros valores básicos para el sistema educativo, que han de enmarcar toda la acción escolar, como son la son la comprensividad, la obligatoriedad y la ausencia de sesgos o discriminación (ideológicos, sexistas, raciales, clasistas etc.).

La comprensividad o escolarización común sin diferencias por clase social o niveles de rendimiento, es un valor en sí por varias razones. Clive Beck sintetiza bien: «colocar a todos los estudiantes en la misma escuela y grupo (o tronco común) supone la afirmación de que a) todos esos estudiantes tienen el mismo valor como seres humanos; b) todos tienen amplias capacidades innatas con la misma gama de capacidades dentro de cada grupo socio-económico; y c) todos se pueden beneficiar de una educación aproximadamente similar, son capaces de vivir “la buena vida” (que no difiere fundamentalmente de una clase a otra) y tienen el mismo derecho de hacerlo » (Beck, 1990:17).

La obligatoriedad aparentemente es contradictoria con la autonomía y la libertad, sin embargo la obligación (o cierto grado de coherción) es inherente a la vida humana, es requisito indispensable para la encarnación o concreción de la libertad. La obligación de que, en general, los niños asistan a la escuela durante unos cuantos años que la sociedad considera adecuados es una garantía para ellos y para la propia sociedad de que todos sus miembros tienen la oportunidad de aprender a «vivir bien». Pero en esto —como en todo— la regla general no se ve invalidada por las excepciones que, en bien de las personas, sea necesario hacer.

El que una escuela centrada en valores deba evitar todo sesgo es tan obvio que no merece comentario. Sólo aclarar que evitar sesgos o discriminaciones no significa ser neutral, no está en contra de una toma de postura racional, explícita y consensuada a favor de ciertos valores. Significa más bien optar por valores válidos para todas las personas que integran la escuela sea cual sea su sexo, edad, clase social, religión o raza.

4. LOS VALORES COMO ELEMENTO FUNDAMENTAL DE LA AUTONOMÍA: VALORES DE LA ESCUELA AUTÓNOMA

Si se parte del hecho de la autonomía de las escuelas, hay que plantear la posibilidad y la necesidad de que éstas empiecen por hacer un esfuerzo de reflexión en torno a los valores. Difícilmente habrá

autonomía de todo lo demás si no la hay de valores, si los protagonistas del proceso educativo no saben para qué son autónomos y en qué quieren empeñar su libertad. Por otro lado, como ya se ha dicho, el trabajo en valores, aparentemente teórico, puede acrecentar la autonomía de los centros y mejorar su práctica educativa.

Hay bastante consenso en considerar como elementos importantes de la autonomía de las escuelas («school-based management») la capacidad de decisión en tres temas: profesorado recursos económicos y curriculum (Clune y White, 1988). Pero por, por supuesto, orientándolo todo, ha de estar la autonomía en fines o valores.

En este sentido la LOGSE ofrece a todas las escuelas una magnífica oportunidad de definir sus propios valores por medio del Proyecto Educativo de Centro. Es una oportunidad para los centros privados, algunos de los cuales tienen ya cierta tradición en definirse por su carácter propio, pero que pueden encontrar ahora el momento de revisar y redefinir desde la base sus valores y hacerlo de acuerdo con la mentalidad abierta y pluralista que les exige el servicio a la sociedad. Y lo es también para los centros públicos, que no tienen por qué ser uniformes ni pueden, en virtud de su supuesta «neutralidad», dejar de plantearse el sentido de su tarea, las peculiaridades de su comunidad educativa y los valores que juntos quieren construir.

Cabe preguntarse cuáles han de ser los valores de la escuela autónoma ¿quién los debe marcar? ¿De quién es la autonomía? Está claro que los valores propios del centro han de surgir de la comunidad educativa puesto que su sentido es lograr el bienestar de todos. En primer lugar es preciso tener en cuenta las necesidades, deseos, intereses e ideas de los alumnos, escucharles mucho más y hacer que ellos se escuchen más a sí mismos en profundidad. Lo primero que diferencia a una escuela de otra son sus alumnos, todos iguales como seres humanos, pero diferentes en cuanto individuos con sus características propias y su capacidad de iniciativa, y configurando grupos distintos por las interacciones que se establecen entre ellos. Los alumnos son, además, capaces de una gran lucidez y de tomar con acierto decisiones en los asuntos que les conciernen, no hay que minusvalorar esta capacidad sino ayudarles a potenciarla. También los padres tienen, evidentemente, algo que decir, aunque sin olvidar que los hijos no son de su propiedad y han de hacer un esfuerzo de desinterés al reflexionar sobre los valores que la escuela debe enseñarles a vivir. Por último, los profesores son los profesionales de la educación y por tanto los que asumen el mayor peso en la explicitación de valores. Ellos han de servir de catalizadores de los intereses de padres y alumnos, a la vez que introducen como tercer elemento los intereses de la sociedad y la visión más amplia que les proporciona su saber y su experiencia. Pero sin absolutizar su papel, ni dejar de ser ellos mismos también beneficiarios de los procesos educativos.

No vamos a descender a enumerar los posibles valores en los que cabría centrar la tarea educativa, previo consenso de la comunidad. Estos podrían ser desde valores humanos básicos como salud, autoestima, seguridad o curiosidad, hasta valores espirituales (en sentido religioso o no) del tipo de esperanza, generosidad o integración personal; pasando por valores sociales, morales, políticos, estéticos, culturales etc. En realidad las posibilidades de orientar el trabajo en valores en la dirección que se considere más conveniente son innumerables

5. ¿DÓNDE Y CÓMO VIVIR LOS VALORES?

Todas las instancias o círculos que constituyen el contexto de la vida humana están impregnadas de algún tipo de valor y por tanto la transmisión de valores excede con mucho el ámbito de la educación institucionalizada. Sin embargo, es evidente que la institución escolar —entendiendo por tal desde el sistema educativo en su conjunto a la actividad concreta en el aula— tiene un papel de excepción en este terreno, que ejerce se lo proponga o no. No vale el argumento de que los niños adquieren sus valores en lugares distintos de la escuela y por tanto ésta no tiene nada que hacer, porque entonces también tendría que abdicar de su papel de transmisora del saber, ya que en la actualidad la mayoría de los conocimientos se adquieren en medios extraescolares. La escuela tiene la posibilidad y la obligación de servir de tamiz analítico de todos los demás impactos socializadores y, así como es el lugar donde los conocimientos dispersos se convierten en ciencia, debe ser el lugar donde los prejuicios y las tomas de postura no razonadas pasan a ser valores personales asumidos crítica y reflexivamente.

El primer nivel de influencia en la transmisión de valores por parte de la institución escolar es el sistema educativo considerado globalmente. Sus fines, su estructura, su organización, el énfasis puesto en cada uno de sus elementos...todo ello orienta y conforma de un modo general la socialización de los jóvenes, transmite de forma implícita unos valores. En el caso español los valores explícitos del sistema educativo son los contenidos en lo fines que se señalan en el Título Preliminar de la LODE y la LOGSE, entre los que destacan «Equidad», «Dignidad humana», «Trabajo», «Ciencia», «Autocompetencia», «Cooperación» y «Autorrealización». Los valores implícitos (Bunes *et al.*, 1993), además de los anteriores, incluyen una gama mucho más amplia, como es natural y entre ellos se concede una altísima prioridad a los valores de «Competencia académica» (educación para la adquisición de títulos) y «Eficacia» como medios para llegar al valor meta prioritario que es «Trabajo». Están presentes pues en el sistema los valores que permitirían un enfoque de la educación centrado en el bienestar humano, pero ha de ser contrarrestada la omnipresencia de las finalidades académicas y la orientación excesiva hacia el mundo del trabajo. En un reciente estudio realizado por el CIDE para la OCDE se ha constatado también, a nivel empírico, que las comunidades educativas (padres y alumnos sobre todo) perciben como fin real del sistema la competencia académica y profesional y, muy en segundo lugar, la autorrealización y la cooperación social. Esos son los valores que se están transmitiendo, con el riesgo de que, al invertir el orden de prioridades, se absoluticen lo que sólo son medios.

Dentro de la estructura educativa que sirve de marco axiológico general, la escuela propiamente dicha (todo centro educativo del tipo que sea) supone un nivel más de concreción en la transmisión de valores.

La escuela entera con su organización, su proyecto curricular, su atmósfera, sus actividades, las relaciones interpersonales que en ella se viven... es transmisora de valores. De ella (de sus agentes) depende que esos valores sean ocultos, no reflexivos ni consensuados o que la educación en valores sea intencional y centre la actividad educativa toda. «Cuando educamos o enseñamos, comunicamos valores. La misma existencia de una escuela o de una estructura sistematizada es una afirmación de valor... Es importante por tanto, determinar, en la medida en que seamos capaces, qué valores adoptamos, comunicamos y promovemos y entonces decidir consciente y explícitamente que valores querríamos adoptar, comunicar y promover.» (CIDREE, 1991:9).

No nos referiremos al modo de llevar a cabo la educación en valores desde la escuela, tema que excede este artículo y del que ya se ha escrito bastante (Beck, 1990; Best, 1991; CIDRRE/UNESCO, 1993; Comisión Española de Cooperación con la UNESCO, 1992; Consejo de Europa, 1989: Fuente y Muñoz-

Repiso, 1981; IEPS, 1979 y 1981, etc.). Tan sólo recordar algunos puntos importantes de consenso en todos los autores: la educación en valores nunca puede ser indoctrinamiento ni imposición, sino que está hecha de diálogo, tolerancia y realidad viva; los métodos y el contenido son todo uno en este tema y lo que se vive en la escuela es lo que se aprende; el propio ambiente escolar es el medio por excelencia de la adquisición de valores; y, sobre todo, no hay recetas, ni método maravilloso, ni nada que pueda suplir la creatividad y la iniciativa de las comunidades educativas. Las teorías, los métodos, las experiencias pueden ayudar, sugerir ideas, sistematizar las propias, servir de punto de partida, pero son los equipos de profesores quienes tienen que analizar la realidad de su propio centro, echarle imaginación y comprometer a la comunidad educativa en la tarea.

6. EDUCAR EN VALORES DESDE UNA PERSPECTIVA EUROPEA Y GLOBAL

El tema de los valores preocupa a las instituciones europeas dedicadas a la investigación y al desarrollo del curriculum, por eso uno de los primeros programas de colaboración del recién nacido Consorcio de Instituciones Europeas de Investigación y Desarrollo (CIDREE)² ha sido el de «Valores en la Educación» (VEEP). En este programa están implicadas once instituciones (entre ellas el CIDE por parte de España) y pretende ser un marco en el que se compartan y discutan aspectos de la educación en valores, tales como lo que se entiende por valor, la posibilidad de valores consensuados, la legitimidad de que los educadores se adentren en este campo, los modos de adquisición de valores etc. Cada institución lleva a cabo uno o varios proyectos de investigación o actividades sobre este tema y se intercambian resultados y reflexión.

Lo más interesante de este proyecto es quizá lo que significa de preocupación porque la caída de fronteras en Europa sea algo más que unidad económica, similitud legal o equiparación de títulos. Significa interés por los temas educativos más de fondo, empezar a preguntarse qué tipo de hombre vamos a formar y aspirar, desde posturas y situaciones muy diversas, a un consenso en valores humanos. Pero algunos de los trabajos concretos son también de gran interés. Desde una perspectiva global, cabe mencionar el plan para la introducción de los valores en la educación del Ministerio de Educación Ciencia e Iglesia noruego (que se concreta en un documento base de posicionamiento y multitud de acciones de formación de profesores y de debates en las escuelas) y el trabajo de desarrollo curricular del SCREE (Scottish Consultative Council on the Curriculum) en Gran Bretaña. Desde un enfoque más concreto, son especialmente interesantes las dos experiencias alemanas de educación en valores en escuelas, dentro de un proceso de investigación-acción sobre la base de la teoría de Kohlberg (Dobbelstein-Osthoff, 1992 y Schrip, 1992).

Estos trabajos y otros podrán encontrarse como apéndices en el documento «Values for the Humanistic and International Dimension of Education» —de próxima publicación— que contiene además conceptos, principios y estrategias de acción, producto de la reflexión y el consenso de los once miembros del VEEP sobre uno de los aspectos de la educación en valores. Por tanto es ya un trabajo con un enfoque pluralista y europeo y pretende, incluso, no perder de vista la perspectiva global. Porque hoy en día —y cada vez más— ya no podemos pensar locamente, somos ciudadanos del mundo y nos concierne todo lo que en él ocurre. Aunque parezca paradójico, a la vez que se da un movimiento hacia la autonomía, es

² El CIDREE nació en 1990, con el propósito de contribuir a desarrollar y expandir el conocimiento más avanzado en el campo de la educación en Europa, para acelerar y profundizar la mejora de la calidad de la educación en los países representados. A él pertenecen 23 instituciones de 18 países.

cada vez más fuerte la interdependencia. Y la educación ha de preparar para la toma de decisiones personal y libre, pero en una perspectiva que tenga en cuenta al planeta entero.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Beck, C. (1990). *Better Schools: A Values Perspective*. Bristol: The Falmer Press.
- Best, F. (1991). *Education, culture, human rights and international understanding. The promotion of humanistic, ethical and cultural values in education*. París: UNESCO.
- Bunes, M., Calzón, J., Elempuru, I., Fañanas, T., Muñoz-Repiso, M. y Valle, J.M. (1993). *Los valores en la LOGSE* (Un análisis de documentos a través de la metodología de Hall-Tonna). Bilbao: Universidad de Deusto.
- CIDREE (Consortium of Institutions for Development and Research in Education in Europe) (1991). *Values, Schooling and Society*. La Haya: SLO.
- CIDREE (1991). *Values in education in Europe collaborative programme* (VEEP). Proposal for the CIDREE General Assembly, (mimeografiado).
- Clune, D. y White, P. (1988). *School based management: Institutional Variation, Implementation and Issues for Further Research*. New Brunswick: Eagleton Institute of Politics, Center for Policy Research in Education.
- Comisión Española de Cooperación con la Unesco (Muñoz-Repiso, M., Valle, J.M., y Villalaín J.L., eds.) (1991). *Educación y valores en España* (Actas del Seminario celebrado en Cádiz. 26-28 de noviembre de 1991). Madrid: CIDE (MEC).
- Council of Europe (1989). *Socialisation of School Children and their Education for Democratic Values and Human Rights*, Starkey, H. (Eds). Oxford: Westminster College.
- Delors, J. (1992). *L'Éducation et le vingt et unième siècle* (Alocution prononcée par le Président de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle à la 140ème session du Conseil exécutif). París: UNESCO.
- Dobbelstein-Osthoff, P. (1992). *Just Community-basis democratic playground or a chance to democratise schools* (mimeografiado). Söest, Alemania.
- Fuente, C., y Muñoz-Repiso, M. (1981). *Preparation for life in a democratic society in five countries in southern Europe*. Strasbourg: Council of Europe.
- Hall, B. (1986). *The Genesis Effect (Personal and organizational transformations)*. New York: Paulist Press.
- IEPS (1979). *Educación y valores: sentido de la acción educativa en nuestro tiempo*. Madrid: Narcea.
- IEPS (1981). *Estudios y experiencias sobre educación en valores*. Madrid: Narcea.
- Jerez, R. (1993). *Para impartir la educación en libertad*. Estella (Navarra): Verbo Divino.
- OCDE (1991). *Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe Internacional*. Barcelona y Madrid: Paidós Ibérica S.A. y M.E.C.

- OCDE (1993). *The curriculum redefined Conference Schooling for the 21st. century*. París: CERI/CR (93).
- Pascual, A.V. (1988). *Clarificación de valores y desarrollo humano. Estrategias para la escuela*. Madrid: Narcea S.A.
- Riddell, S. and Brown, S. eds. (1991). *School effectiveness Research: Its messages for school improvement*. Edinburgh: SCRE.
- Savater, F. (1991). *Etica para Amador*. Barcelona: Ariel.
- Savater, F. (1993). *Política para Amador*. Barcelona: Ariel.
- Scheerens, J. (1990). School Effectiveness Research and the Development of Process Indicators of School Functioning. *School Effectiveness and School Improvement*, 1(1), pp. 61-80.
- Schirp, H. (1992). *Promotion of a moral-cognitive capacity through the opening of schools/the organisation of school-life through the promotion of a moral-cognitive capacity* (On the association between two innovative projects). (mimeografiado). Söest, (Alemania).
- UNESCO (1986). *Pour une education aux valeurs ethiques*. París: UNESCO.
- UNESCO (1987). *A la recherche d'une sagesse pour le monde: quel rôle pour les valeurs éthiques dans l'éducation?*. París: UNESCO.
- UNESCO (1991). *Atelier L'Education face à la crise des valeurs*. Budapest: UNESCO.
- UNESCO/CIDREE (1993). *Values for the humanistic and international dimension of education: Guidelines SCCC*. Edimburgh.
- United States Department Of Education (1986). *What Works. Research About Teaching and Learning*. Washington: OER.
- Wilson, J. (1992). Value judgements and educational research. *British Journal of Educational Studies*, XXX(4).
- Wilson, J. (1991). *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*. Barcelona y Madrid: Paidós Ibérica S.A., y M.E.C.



UN BALANCE PROVISIONAL SOBRE LA CALIDAD EN EDUCACIÓN. EFICACIA ESCOLAR Y MEJORA DE LA ESCUELA *

Mercedes Muñoz-Repiso y F. Javier Murillo

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2010) - Volumen 8, Número 2

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num2/art10.pdf>

* Referencia original:

Muñoz-Repiso, M. y Murillo, F.J. (2001). Un balance provisional sobre la calidad en educación: eficacia escolar y mejora de la escuela. *Organización y Gestión Educativa*, 9(4), pp. 3-9.

La palabra calidad es ambigua, por eso es preciso comenzar por delimitar sus ámbitos de referencia y los dos planos incluidos en el concepto: el de los fines y el de los medios. Los fines pertenecen al mundo de los valores y en cambio los medios o procesos deben basarse en el conocimiento adquirido por la investigación y la práctica. Para la educación en este momento es fundamental replantearse los “porqués” y no solo las cuestiones instrumentales. En cuanto a los medios o procesos para lograr una mayor calidad, dos tradiciones investigadoras, las de eficacia y mejora escolar, aportan evidencias acerca de cuáles son los factores que inciden más en los logros de los alumnos y por qué procesos se llevan a cabo los cambios. Estas tradiciones han ido haciéndose más complejas con el tiempo y mejorando sus teorías al ser contrastadas con evidencias empíricas, de modo que pueden proporcionar valiosas aportaciones a la práctica educativa.

1. CAUTELAS PARA UN BALANCE

De la calidad se puede decir lo que San Agustín en sus *Confesiones* decía del tiempo: “cuando no me preguntan, sé lo que es; cuando me preguntan, no lo sé”. Es ese tipo de términos al que todos nos referimos, dando por supuesto de qué se trata, y cuyo sentido, sin embargo, pocas veces hacemos explícito. Por eso da cierto reparo volver a usar esta palabra, manida donde las haya, que no se nos ha caído de la boca (o de la tecla del ordenador) en los últimos diez o quince años. En todos los ámbitos de la vida se habla de calidad y uno está tentado de recordar el refrán “dime de qué presumes y te diré de qué careces”, porque, a veces, lo que se nos ofrece como calidad de vida o como producto de calidad está a bastante distancia del arquetipo de una y otro que algunos tenemos en mente. Ironías aparte, éste es un buen ejemplo de que no se trata de un concepto en absoluto unívoco, sino que se usa en muy diferentes sentidos y para nombrar realidades y aspiraciones tan distintas que pueden ser incluso contradictorias entre sí. Estas contradicciones internas pueden surgir en cualquier ámbito, incluso en el aparentemente sencillo de la producción de bienes, donde parece estar claro que calidad es la conformidad del producto con las necesidades expresadas por los clientes (Stora y Montaigne, 1986). Pongámonos en el caso de la fabricación de una gama de productos que van de lo objetivamente mediocre en su composición a lo nocivo para la salud del usuario o, más allá, a objetos concebidos directamente para hacer daño; pero, eso sí, cumpliendo todos ellos con creces las condiciones de gestión de calidad y logro de objetivos, de satisfacer al cliente y proporcionar una posición altamente competitiva en el mercado a la empresa productora. ¿Qué significa en estos casos la palabra calidad? ¿Puede darse el certificado de excelencia a refrescos basura, piensos de origen animal o minas antipersona, por mucho que hagan felices a sus compradores? ¿Puede ignorarse la referencia a valores intrínsecos, sociales o éticos para definir la calidad?

Si aún en casos tan simples como la fabricación de productos materiales, en los que la satisfacción del cliente podría considerarse sin más el referente supremo, aparecen interrogantes en cuanto se reflexiona un poco, pensemos qué ocurrirá cuando aplicamos la palabra calidad a un fenómeno tan extremadamente complejo como la educación, donde no está nada claro quién es el agente, cuál es el producto y quién es el cliente, ni mucho menos resulta admisible que la satisfacción de éste pueda considerarse la norma de calidad. ¿Se refieren a lo mismo la UNESCO cuando lanzó al mundo el desafío de una “educación de calidad para todos” en la década de los 80, la OCDE al decidir, en su reunión de Ministros de 1984, iniciar una serie de importantes actividades acerca de la calidad de la enseñanza, el Banco Mundial (1996) al incluir entre sus estrategias la elevación de la calidad educativa, el título cuarto

de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (1990) que trata de la calidad de la enseñanza, el Ministerio de Educación y Ciencia (1994) en su documento "Centros educativos y calidad de la enseñanza", la Ministra de Educación, Cultura y Deporte al afirmar recientemente en los medios que "el reto de la educación es la calidad", el profesor de secundaria que se queja de las dificultades para impartir una enseñanza de calidad, o los padres de familia cuando reclaman calidad educativa para sus hijos?. Y éstos son sólo algunos ejemplos de diferente alcance.

La respuesta sería seguramente sí y no a la vez. En todas estas declaraciones, afirmaciones o aspiraciones hay, sin duda, un substrato común: el deseo de mejora y el énfasis sobre los aspectos "cualitativos" de la educación más que sobre los cuantitativos (bien porque éstos se dan por supuestos o superados, bien porque no interesan o no conciernen al declarante). Pero, por otro lado, bajo la palabra calidad se esconden conceptos muy distintos y, fuera de ese vago y hasta tautológico elemento común, el *qué, para qué, para quién y cómo* contenidos en el mismo término difieren diametralmente de unos casos a otros; porque "calidad significa cosas diferentes para distintos observadores y grupos de interés" (OCDE, 1991). Es decir, no se trata en ningún caso de una palabra neutra y prueba de ello son las consecuencias o concreciones prácticas derivadas de un mismo enunciado según de donde parta.

Por eso, quizá no venga mal detenerse brevemente y desmenuzar algunos aspectos importantes que integran el concepto de calidad. Sin ningún ánimo de "sentar cátedra". Y sabiendo que no es ni la primera ni la última palabra sobre el tema, pretendiendo tan sólo establecer unas mínimas bases de claridad acerca de lo que estamos hablando, para entendernos más allá de los tópicos y los pre-juicios; evitando por igual dos posturas extremas: el secuestro de la palabra calidad desde una determinada óptica, más preocupada por los niveles de excelencia en lo académico y la rentabilidad de las inversiones en lo económico, y las reticencias a la sistematización del logro de la calidad porque pueda sonar a elitismo, a competitividad y a eficiencia. Las fuentes de ambigüedad en los planteamientos y en la búsqueda de la calidad en educación son muy diversas, entre otras, además del punto de vista del emisor ya señalado, la mezcla de los planos de análisis de la cuestión, de los enfoques conceptuales y de los ámbitos de referencia. Aclarar mínimamente todo esto puede ser un buen comienzo para adentrarse de nuevo en este controvertido tema.

En primer lugar es necesario distinguir dos **planos de análisis**: el de los *finés* (para qué y para quién se educa, qué tipo de resultados se quiere lograr) y el de *los procesos o medios* (cómo y con qué recursos se lleva a cabo la educación), porque ambos están implicados en una educación de calidad (Muñoz-Repiso, 2000). El primero se sitúa legítimamente en un terreno ideológico, pertenece al mundo de los valores, mientras que el segundo es (o debe ser) un plano técnico, profesional, regido por el saber que la investigación y la praxis educativa han ido construyendo. De unos y otros intentaremos decir algo, pero teniendo a su vez en cuenta que el tema de la calidad, tanto en relación a los fines como a los medios y procesos, se puede enfocar desde diversos **ámbitos**. Hay una vertiente que concierne al ámbito amplio del contexto, *sistema educativo* o políticas educativas en su conjunto; otra, referida a las instituciones o *centros docentes*; y, por último, el ámbito más restringido en el que se da la relación de enseñanza-aprendizaje, que son las *aulas* en su práctica cotidiana. En los tres ámbitos es necesario repensar fines y medios en conjunto cuando de avanzar hacia una mayor calidad se trata. Con conciencia de que mejorar alguno de los elementos del proceso educativo sin precisar cuál es la finalidad que se pretende alcanzar (más allá de la alusión genérica a la "calidad") ni cuáles son sus repercusiones en el conjunto de los procesos y medios es, en el mejor de los casos, inútil y, en el peor, contraproducente.

2. LA CALIDAD REFERIDA A LOS FINES DE LA EDUCACIÓN

Postman (1999) pone el dedo en la llaga al señalar que casi todo el discurso educativo actual se refiere a los medios (cuáles deben ser los currículos, cómo utilizar las nuevas tecnologías, si hay que evaluar los niveles académicos, cuánta debe ser la financiación pública de los centros, etc.) evadiendo la cuestión fundamental: “para qué se educa”. Y, jugando con el doble sentido de la palabra, vaticina el *fin de la educación* si seguimos sin hacer un replanteamiento de fondo del *fin de la educación*. También el Informe a la UNESCO de Delors *et al.* (1996) advertía de la necesidad de trascender una visión puramente instrumental y centrarse en “asignar finalidades nuevas a la educación y, por tanto, cambiar la idea de su utilidad”. Porque los enormes cambios sociales y tecnológicos han conmocionado de tal forma las bases de los sistemas educativos, de las escuelas y de sus actores que no es suficiente con un lavado de fachada para proporcionar una educación de calidad. El *Informe sobre la educación en el mundo* de la UNESCO (2000) titula uno de sus capítulos “Un interés renovado por las metas de la educación”, y en él vuelve a insistir en la necesidad de abrir un debate universal, pero también en cada país, sobre este tema. No hacer este ejercicio supone el riesgo de aceptar como aséptica e incuestionable la visión de la educación impuesta por el pensamiento único, como consecuencia inevitable de la globalización, sin caer en la cuenta que es tan producto de una ideología como cualquier otra (Burbules y Torres, 2000).

La pertenencia de los fines al mundo de los valores, como se ha señalado, hace que un estudio a fondo del tema exceda de las posibilidades de un artículo como éste. Y, además, no tiene ningún sentido hacer un planteamiento general de contenido válido para todo contexto, porque las finalidades educativas deben ser establecidas por cada sociedad sobre la base de sus ideologías dominantes, sus metas colectivas, sus coordenadas éticas, sus condicionantes culturales, etc. Sólo pretendemos tomar conciencia de que, según la perspectiva que se adopte (en función de las finalidades explícita y/o implícitamente asignadas a la educación), la noción de calidad puede ser muy distinta. El *Informe mundial sobre la educación* (UNESCO, 1998) alerta sobre la radicalización de enfoques que de hecho se está produciendo, porque algunos países han tendido a examinar la pertinencia de la educación esencialmente por el grado en que contribuye a alcanzar metas y objetivos económicos, mientras otros, en cambio, se han planteado un abanico más amplio de objetivos, incluyendo la humanización de sectores de la población no económicamente “rentables”. Una visión superficial podría tender a identificar el primer enfoque con la priorización de la calidad y el segundo con la de la equidad. Pero el problema es más complejo y habría que hablar más bien de nociones contrapuestas de calidad, según el grado en que entren en ellas una serie de ingredientes básicos.

Para intentar explicar los elementos de esta confrontación de enfoques podemos utilizar los conceptos que Levin (1991) aplica al análisis de las políticas sobre financiación de la enseñanza, para hacer una evaluación rigurosa de las diferentes opciones basada en criterios sociales, además de los meramente económicos. Es un esquema sugerente y aplicable a la reflexión sobre la calidad de la educación en el plano de sus finalidades. El debate social en torno a los enfoques de las políticas educativas gira implícitamente en torno a cuatro valores a los que se suele dar prioridad según la ideología dominante: *libertad, eficiencia, equidad y cohesión social*. El concepto de *libertad* en educación alude a aspectos tales como la posibilidad de elección de centro escolar, la autonomía de las instituciones, la descentralización del currículo, la existencia de un abanico amplio de opciones, la ampliación de las oportunidades privadas, etc. La *eficiencia* se refiere al rendimiento del sistema con relación a los recursos invertidos para lograrlo y, a su vez, puede considerarse desde el punto de vista individual o social; es algo así como la relación coste-beneficio. La *equidad* significa igualdad en la distribución de recursos, oportunidades y

beneficios educativos entre todos, sin discriminación por razón de sexo, clase social, hábitat, cultura o capacidad personal. Por último, la *cohesión social* hace referencia a la necesidad de proporcionar a todos los alumnos una experiencia común respecto a valores, currículo y socialización, que les genere sentido de pertenencia a una comunidad integradora de las diferencias individuales, y una "narrativa común" que les ayude a construir su identidad como ciudadanos, comprender el presente y afrontar el futuro.

Este esquema conceptual puede resultar esclarecedor para situar las diversas posturas en cuanto a los fines perseguidos por la educación en una especie de sistema de coordenadas, donde cada eje une los cuatro conceptos dos a dos y cada postura se sitúa más o menos centrada o desplazada hacia un cuadrante según la prioridad concedida a cada categoría. Está claro que primar en exceso la libertad puede poner en peligro la cohesión social y viceversa (pensemos, por ejemplo, en el equilibrio o la tensión centralización/descentralización del currículo o entre integración cultural/diferencias individuales); por otro lado, una orientación prioritariamente eficientista va en contra de la equidad, pero, a la inversa, el logro de la equidad no puede ignorar la necesidad de la mayor eficiencia posible en la gestión del sistema, porque los recursos no son ilimitados. Simplificando, diríamos que una política de corte social perseguirá ante todo la equidad y la cohesión social, mientras una orientación más liberal dará prioridad al ejercicio de la libertad y a la eficiencia. Sin embargo, en la realidad las cosas no son tan simples y caben multitud de posturas intermedias. Naturalmente, los cuatro conceptos o valores no se excluyen entre sí y el ideal sería una equilibrada tensión entre todos ellos. Una circunferencia equidistante del centro marcado por el punto en que se cortaran ordenadas y abscisas representaría bien aquello a lo que llamamos *calidad* desde el punto de vista de los fines, mayor o menor según el grado en que cumpliera las cuatro condiciones, pero sin olvidar ninguna de ellas.

Pero no hay que pensar que este es un terreno reservado a las grandes decisiones. Las discrepancias en el enfoque acerca de las finalidades no sólo existen en el ámbito general de los sistemas y políticas educativas, sino también en el de los centros escolares y en el del aula. Ahí también coexisten las dos lógicas contradictorias que rigen las prácticas educativas, de selección de los mejores o de formación de todos, de buscar el éxito de una minoría o el de todos y cada uno de los alumnos, de discriminar o de compartir, que se traducen en el día a día hasta en el modo de plantear las actividades didácticas, formar los grupos de alumnos o evaluar (Meirieu, 1998). De modo que lo que un profesor o un centro educativo entienda por calidad será totalmente diferente según cuál sea su meta prioritaria. El centro escolar ideal saca el mejor partido de todos sus alumnos (eficiencia+equidad), aun de los menos dotados o motivados (y sobre todo de éstos, que son los más necesitados de educación, como los enfermos necesitan más de la medicina que los sanos), intentando que cada uno de ellos desarrolle sus capacidades individuales y se socialice al mismo tiempo en los valores comunes (libertad+cohesión social). Pero, por desgracia, en muchos casos la meta es seleccionar a los mejores y dedicarse a ellos excluyendo a los que no llegan al "nivel" (eficiencia), fomentando una educación de calidad sólo accesible a los que pueden elegirla y mantenerse en ella (libertad). Igualmente injusto y alejado del logro de la deseable calidad es el enfoque paternalista consistente en "bajar el listón" y utilizar para todos el mínimo rasero (equidad), olvidándose de la exigencia de mejorar (eficiencia), criticado por Simon (2001) al afirmar que mantener un alto nivel de exigencia para los alumnos, incluso los que están en situación de mayor dificultad, es lo único que puede mejorar la situación, buscando los métodos adecuados pero sin concesiones a la facilidad.

3. DOS TRADICIONES INVESTIGADORAS DE LA CALIDAD: EFICACIA ESCOLAR Y MEJORA DE LA ESCUELA

El segundo plano de análisis de la cuestión de la calidad podría denominarse "técnico" o "científico", porque se basa en evidencias procedentes de la investigación y de la práctica educativa. También lo hemos denominado "plano de los medios o de los procesos", para distinguirlo del de los fines. En él se busca dar respuesta a dos de las preguntas que tradicionalmente han inquietado a docentes, directivos, responsables administrativo e investigadores: *¿Cuáles de las actividades que llevamos a cabo y de las decisiones que tomamos en la escuela y en el aula benefician más a los alumnos?* y *¿cómo podemos hacer nuestro centro docente mejor de lo que es ahora?* (Stoll, 1996). Es decir, desde este segundo plano de análisis de la calidad las preocupaciones se centran en conocer, a partir de resultados de la investigación, la práctica, cuáles son los factores relacionados con la calidad y cómo incrementar dicha calidad.

Si dos son las preguntas que orientan esta perspectiva, dos son los movimientos teórico-prácticos que desde hace más de treinta años agrupan a los docentes e investigadores que vienen trabajando para aportar algo de luz en su respuesta. Son los movimientos de Eficacia Escolar y de Mejora de la Escuela.

El **movimiento teórico-práctico de Eficacia Escolar** se preocupa por conocer los factores que caracterizan y definen la escuela eficaz, entendiendo como tal aquella que promueve de forma duradera el desarrollo global de todos y cada uno de sus alumnos más allá de lo que sería esperable teniendo en cuenta sus condiciones previas, al mismo tiempo que fomenta el desarrollo de la comunidad educativa. Si analizamos esta definición desde el marco propuesto por Levin (1991), comprobamos que en ella se formula, de forma explícita, que una escuela es eficaz si posee los valores de equidad y de eficiencia y, de forma implícita, de cohesión y libertad, dado que busca el desarrollo global del alumno (es decir, tanto personal como social).

Las investigaciones llevadas a cabo bajo este paraguas nos han aportado un mayor y mejor conocimiento de los factores de la escuela relacionados con el desarrollo de los alumnos. Así, en una revisión realizada recientemente por Scheerens y Bosker (1997) sobre estudios modélicos, encontraron 719 elementos relacionados con la eficacia, agrupados en 13 factores generales. Estos hallazgos nos han hecho prestar atención a algunos elementos clave para el funcionamiento de los centros, tales como el clima de la escuela (entendido como las relaciones entre los distintos miembros de la comunidad educativa), la cultura escolar (valores y metas compartidos en el centro), el liderazgo, la participación de la comunidad educativa o las altas expectativas (Sammons, Hillman y Mortimore, 1998).

Pero es de justicia no limitarse las aportaciones de las miles de investigaciones realizadas en todo el mundo a una simple lista más o menos larga de factores escolares. Durante la década de los noventa se han propuesto diversos modelos comprensivos de Eficacia Escolar que reúnen, en un marco globalizador, los elementos que inciden en el desarrollo de los alumnos y, en ocasiones, criterios para su análisis (Scheerens, 1992; Creemers, 1994; Teddlie y Reynolds, 2000). Estos modelos se caracterizan por poseer una concepción sistémica de la educación agrupando los factores en los niveles de contexto escolar (sistema educativo), escuela, aula y el propio alumnado (Reynolds *et al.*, 1997) y distinguiendo los factores de contexto, entrada, proceso y producto.

De esta forma, se puede afirmar que el movimiento de Eficacia Escolar está siendo de gran utilidad para la toma de decisiones tanto por parte de los responsables políticos como por docentes y directivos, ampliando además nuestra base de conocimientos sobre la práctica educativa.

Sin embargo, no seríamos ecuanímenes si no hiciéramos una referencia, aunque sea breve, a las críticas que ha recibido este movimiento a lo largo de su historia, entendidas como el necesario contrapeso en el devenir dialéctico del desarrollo de esta línea. Así, se ha argumentado que es una mezcla de diferentes ideologías y que incorpora elementos de teorías burocráticas, sistémicas, del capital humano, etc. sin un claro marco teórico (Morley y Rassool, 1999); o que su obsesión por lo medible hace que se dé una supersimplificación de lo que es una escuela y de cuáles son los factores que inciden en su calidad, generándose lo que Grace (1998) ha denominado "reduccionismo contextual"; o que sus resultados han sido utilizados de forma perversa por parte de los políticos (Rea y Weiner, 1997), especialmente en países en desarrollo (Pennycuik 1993). Aunque, siendo más realistas, en nuestro contexto gran parte de las críticas surgen por simple desconocimiento, prejuicios o, en ocasiones, por partir de visiones integristas de la educación y su mejora. Sea como fuere, y como afirma Fernando Hernández (1999), en la actualidad la noción de eficacia escolar es muy diferente de aquella sobre la que surgió dado que, por ejemplo, incorpora el concepto de equidad: "buscar que una escuela sea eficaz es como una línea en el horizonte, muy útil para encauzar el debate sobre lo que acontece en los centros de Secundaria y abrirlo en los de Primaria" (Hernández, 1999: 11).

La segunda de las preguntas señaladas se centra en el proceso de cambio escolar que lleva al incremento de su calidad: es la preocupación de la línea teórico-práctica de **Mejora de la Escuela**. Este movimiento, frente al de Eficacia Escolar, tiene un enfoque radicalmente diferente; de entrada hay que afirmar que su orientación es claramente práctica, está liderado por docentes y directivos escolares y busca cambiar el centro educativo o, como su propio nombre indica, mejorarlo. Su interés se dirige, fundamentalmente, a transformar la realidad de una escuela (más que a conocer cómo es o debe ser tal transformación), aunque al mismo tiempo ha ido dejando un poso de conocimientos que está conformando una sólida base de saberes para el cambio educativo (Hargreaves, 1998).

El concepto de "mejora de la escuela", a pesar de su larga tradición e influencia en países de nuestro entorno, apenas ha calado en nuestro sistema educativo. Sin embargo, determinadas iniciativas promovidas por las Administraciones tales como los Planes Anuales de Mejora (Murillo, 2001) y la reciente publicación de algunos trabajos en castellano dedicados monográficamente al tema (p.e. Bolívar, 1999; Brighouse y Woods, 2001) están haciendo que el nivel de escuela se vaya configurando en la mente de los docentes como el elemento básico para la optimización de la calidad educativa y, como consecuencia, se estén comenzando a desarrollar procesos de cambio en los centros docentes.

Y es ahí donde radica el interés del movimiento de Mejora de la Escuela: ayudar a las escuelas con conocimientos obtenidos a partir de estudios científicamente validados y de experiencias llevadas a cabo por otros centros para poner en marcha y desarrollar con éxito procesos de cambio que les permitan conseguir mejor sus objetivos. Eso no significa, en ningún caso, realizar una aplicación acrítica de modelos o enfoques importados de otras realidades; significa, simplemente, contar con más datos para la toma de decisiones.

Este movimiento nos ha enseñado la necesidad de tener en cuenta ciertos aspectos a la hora de poner en marcha procesos de cambio en el sistema educativo, el centro y el aula (Fullan, 1991). Así, por ejemplo, conocemos cuáles son las fases que ha de tener un proceso de cambio, o qué estrategias han resultado

más y menos exitosas en estos procesos y por qué. Igualmente, hemos aprendido a diferenciar algunos de los elementos que favorecen el cambio de otros que lo dificultan, destacando entre aquéllos la autonomía escolar, la existencia una cultura para el cambio, las experiencias previas, el compromiso e implicación de la comunidad educativa o el liderazgo educativo, y entre éstos la inestabilidad de las plantillas o la falta de apoyos externos. También nos ha traído conceptos tales como *aprendizaje organizativo*, que responde a la capacidad que las organizaciones educativas tienen para aprender, y que se está poniendo tan de moda (p.e. Villa, 2000; Santos Guerra, 2000).

Hemos visto que ambos movimientos nos están ayudando a conocer, por un lado, cuáles son los elementos sobre los que hay que trabajar para conseguir optimizar los niveles de calidad y, por otro, cómo hay que hacerlo. De la unión de ambas ideas, de la necesidad de sumar esfuerzos, está naciendo una nueva iniciativa de carácter teórico-práctico: la **Mejora de la Eficacia Escolar**. Este nuevo movimiento pretende conocer cómo puede una escuela llevar a cabo procesos satisfactorios de cambio que incrementen el desarrollo de todos los alumnos mediante la optimización de los procesos de enseñanza y aprendizaje y de las estructuras organizativas del centro, y aplicar ese conocimiento a una mejora real de la escuela. Este enfoque muestra, por tanto, "dónde ir y cómo ir", y su objetivo es eminentemente práctico: ayudar a los centros docentes a cambiar para conseguir sus objetivos educativos de forma más eficaz. La falta de espacio nos impide extendernos más en esta propuesta, pero los lectores interesados pueden encontrar más información sobre los planteamientos generales en Murillo (2001) y sobre su aplicación a nuestro contexto en Muñoz-Repiso *et al.* (2000). Para los que prefieran lo último de lo último, hasta el momento se localiza en MacBeath y Mortimore (2001).

4. UNA MIRADA AL HORIZONTE

La búsqueda de la calidad en la educación ha de ser como la búsqueda del saber: una tarea inacabada e inacabable. Si analizamos la posición actual de nuestro sistema educativo, hemos de reconocer que hemos avanzado, pero estas pequeñas conquistas también nos muestran todo lo que nos queda por delante y, por qué no, nos alertan sobre el peligro de desandar lo caminado. El trabajo por una educación mejor para todos ha de constituirse en tarea prioritaria para la sociedad, puesto que toda ella es la responsable de su situación.

Como tradicionalmente ha ocurrido con el término "eficacia escolar", vivimos perplejos una situación en la que estamos permitiendo que el concepto "calidad" sea monopolizado por defensores de determinadas opciones técnicas e ideológicas. Ante tal circunstancia, hay que reivindicar con fuerza un concepto de calidad que combine la equidad y la eficiencia, la cohesión social y la libertad, que defienda una escuela de todos y para todos, democrática en su gestión y funcionamiento y en la que estén activamente implicados profesores, familias y alumnos. Pero también una escuela viva, rigurosa y exigente, con una actitud de constante búsqueda de la mejora.

En este artículo hemos defendido que, si queremos optimizar la calidad de la educación, es necesario tener en cuenta una doble perspectiva: un planteamiento ideológico y otro técnico. Desde el primero hemos de reflexionar acerca del modelo de sociedad, persona y escuela que tenemos y queremos y, en consecuencia, marcarnos unos fines. Desde el segundo hemos de tomar las decisiones adecuadas para alcanzarlos y ponernos a trabajar, y los movimientos de Eficacia Escolar y Mejora de la Escuela son dos herramientas que, desde nuestro punto de vista, pueden aportar útiles informaciones para ello. Los que no es conveniente es mezclar las perspectivas, bien rechazando conocimientos prácticos útiles en nombre

de la ideología, bien imponer enfoques ideológicos bajo la capa de soluciones técnicas. El respeto a la compleja y rica realidad de la educación exige a todos un esfuerzo para ofrecer una calidad digna de ella.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bolívar, A. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis.
- Brighouse, T. y Woods, D. (2001). *Cómo mejorar los centros docentes*. Madrid: La Muralla.
- Burbules, N. y Torres, C.A. (Eds.) (2000). *Globalization and Education: critical perspectives*. New York: Routledge.
- Creemers, B. (1994). *The effective classroom*. London: Cassell.
- Delors *et al.* (1996). *L'Éducation un trésor est caché dedans: Rapport à l'UNESCO par la Commission internationale sur l'éducation pour le ving et unième siècle*. Paris: UNESCO.
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. London: Cassell.
- Grace, G. (1998). Realizing the mission: catholic approaches to school effectiveness. En R. Slee, G. Weiner y S. Tomlinson (Eds.), *School effectiveness for whom? Challenges to the School Effectiveness and the School Improvement movements* (pp. 117-127). London: Falmer Press.
- Hargreaves, A. *et al.* (Eds.) (1998). *International Handbook of Educational Change*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Hernández, F. (1999). Prólogo. En L. Stoll y D. Fink, *Para cambiar nuestras escuelas* (pp. 7-21). Barcelona: Octaedro.
- Levin, H.M. (1991). The economics of educational choice. *Economics of Educational Review* 10(2), 137-158.
- MacBeath, J. y Mortimore, P. (Eds.) (2001). *Improving School Effectiveness*. Buckingham: Open University Press.
- Meirieu, P. (1998). *L'école ou la guerre civile*. Paris: Plon.
- Morley, L. y Rassool, N. (1999). *School Effectiveness. Fracturing the discourse*. London: Falmer Press.
- Muñoz-Repiso, M. (2000). *Educación en positivo para un mundo en cambio*. Madrid: PPC.
- Muñoz-Repiso, M. *et al.* (2000). *La Mejora de la Eficacia Escolar: un estudio de casos*. Madrid: CIDE.
- Murillo, F.J. (2001). Epitafio por los Planes Anuales de Mejora. En J.M. Sancho y F. Hernández (Eds.), *Simposi itineraris de canvi en l'educació*. Barcelona. Libro electrónico.
- Murillo, F.J. (Coord.) (2001). Mejora de la Eficacia Escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, 300, pp. 47-74.
- OCDE (1991). *Escuelas y calidad de la enseñanza*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Pennycook, D. (1993). *School effectiveness in developing countries. A summary of the research evidence*. London: Overseas Development Agency.
- Postman, N. (1999). *El fin de la educación*. Barcelona: Octaedro.

- Rea, J. y Weiner, G. (1997). Cultures of blame and redemption when empowerment becomes control: practitioners' views of the effective schools movement. *British Educational Research Association Annual Conference*, University of York.
- Reynolds, D. et al. (1997). *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid: Aula XXI/Santillana.
- Sammons, P., Hillman, J. y Mortimore, P. (1998). *Características clave de las escuelas efectivas*. México D.F.: Secretaría de Educación Pública.
- Santos Guerra, M. A. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- Scheerens, J. (1992). *Effective schooling: research, theory and practice*. London: Cassell.
- Scheerens, J. y Bosker, R.J. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Pergamon.
- Simon, J. (2001). *École et égalité des chances*. En J. Simon y G. Solaux (Eds.) *L'Égalité des chances*. Paris: La Découverte.
- Stoll, L. (1996). Linking School Effectiveness and School Improvement: issues and possibilities. En J. Gray et al. (Eds.), *Merging Traditions: The future of research on School Effectiveness and School Improvement* (pp. 51-73). London: Cassell.
- Stora, G. y Montaigne, J. (1986). *La qualité totale dans l'entreprise*. Paris: Management 2000.
- Teddlie, C. y Reynolds, D. (Eds.) (2000). *The International Handbook of School Effectiveness Research*. London: Falmer Press.
- UNESCO (1998). *Informe mundial sobre la educación*. Madrid: Santillana/UNESCO.
- UNESCO (2000). *Informe sobre la educación en el mundo*. Madrid: Santillana/UNESCO.
- Villa, A. (Coord.) (2000). Liderazgo y organizaciones que aprenden. *III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos*. Bilbao: Mensajero.



MUJER Y EDUCACIÓN EN LA UNIÓN EUROPEA

Mercedes Muñoz-Repiso

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2010) - Volumen 8, Número 2

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num2/art11.pdf>

* Referencia original:

Muñoz-Repiso, M. (2004). Mujer y educación en la Unión Europea. En J.R. Flecha Andrés y C. García Nicolás (coords.), *Mujer e igualdad de oportunidades* (pp. 95-114). Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca.



Si la experiencia de una mujer no es un punto de vista verdadero, si la grandeza femenina es difícilmente sostenible, si la libertad femenina es considerada un lujo, la respuesta eficaz consistirá en aumentar las experiencias de verdad, de grandeza y de libertad.

(Luisa Muraro)

1. INTRODUCCIÓN: LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES EN EDUCACIÓN

En las últimas décadas, el concepto de igualdad de oportunidades en educación ha estado sometido a un intenso debate teórico, así como a un contraste mediante evidencias empíricas, que ha llevado a la ampliación y matización de su significado. Se ha pasado de la definición restrictiva de hace medio siglo, que lo identificaba con libertad de acceso a la educación en condiciones de equidad, a otra mucho más compleja y sofisticada. La moderna investigación sociológica y comparada suele incluir en la noción de igualdad de oportunidades educativas cuatro facetas¹:

- *Equidad* en el acceso al sistema educativo, en la permanencia en el mismo, en los resultados y en los beneficios.
- La *igualdad de acceso* significa que todos los niños, de cualquier extracción social o género, tengan la misma probabilidad de entrar en el sistema educativo, algo que hoy en día nos parece obvio, pero no ha existido hasta bien entrado el siglo XX.
- La *igualdad de permanencia* en el sistema se refiere a la oportunidad, similar para todos los grupos sociales, de completar las distintas etapas educativas. Esto es una realidad aun más reciente, propiciada por las reformas de la educación producidas en todo el mundo desarrollado a partir de la segunda mitad del siglo pasado, y aun no lograda del todo, puesto que continúa habiendo un cierto grado de abandono en todos los sistemas educativos. En nuestro país, por ejemplo, hasta la Ley General de Educación del 70 no se ha logrado la escolarización universal en condiciones de igualdad, es decir en un mismo tipo de escuela, durante al menos 8 años.
- La igualdad de resultados es algo más difícil de entender adecuadamente, porque no se trata de que todos los alumnos rindan lo mismo, como a veces se ha malinterpretado, mediante una "bajada del nivel" (sea lo que sea eso). Se trata de lograr que todos lleguen al máximo de sus posibilidades mediante acciones compensatorias de los déficit de aquellos que, por alguna razón, se encuentran en la escuela en inferioridad de condiciones o, sencillamente, mediante la adaptación del currículo y la organización escolar a todo el alumnado. Esta acepción de la igualdad de oportunidades no es aún una realidad en casi ninguna parte.
- La noción de igualdad de beneficios de los logros educativos es aún más sofisticada y alejada de la realidad por ahora. Significa que las consecuencias o la rentabilidad personal de la inversión en educación (tanto en oportunidades sociales como en repercusiones laborales y económicas) de los títulos académicos o resultados educativos sean equitativas para los distintos grupos de personas. Es evidente lo lejos que está esto de ser cierto y también que este aspecto excede el ámbito educativo porque depende más de las estructuras sociales y otros factores ajenos a la escuela.

¹ FARRELL, "Changing conceptions of Equality on Education Forty Years of Comparative Evidence" en ARNOVE, R. F. and TORRES, C. A. (Eds.), *Comparative Education, The Dialectic on the Global and the Local*, Rowman & Littlefield, New York, 1999, 149-177.

2. LA CLASE, EL CENTRO Y LA CREATIVIDAD PEDAGÓGICA

Los dos primeros aspectos de la igualdad de oportunidades educativas entre los géneros pueden considerarse como logros ya institucionalizados. Pero, hay que recordar lo reciente de esta situación, para valorarla y, también, para situar en su contexto lo que queda por lograr.

Hoy en la Unión Europea, como es lógico, los chicos y las chicas, están escolarizados por igual en todos los niveles educativos, incluido el superior. Sin embargo, hace medio siglo en Europa se había alcanzado la igualdad entre los sexos en el acceso al sistema educativo, pero no en cuanto a la permanencia en él. Las tasas de matrícula en enseñanza primaria eran iguales para niños y niñas, no así en la secundaria y mucho menos en la universidad, niveles en los que las mujeres de la mayoría de los países estaban aún poco presentes. Las chicas estudiaban sobre todo Letras y Farmacia; mientras en carreras como Medicina o Derecho (en las que hoy ellas son mayoría) eran una exigua minoría y en las Ingenierías brillaban por su ausencia. En el caso de España era femenino un tercio del alumnado de enseñanzas medias y un 15% del universitario. Es decir, se había abierto la oportunidad de que las mujeres fueran instruidas, pero las condiciones escolares y sociales no propiciaban el que continuaran estudios ni en la misma proporción ni con la misma amplitud de opciones que los hombres.

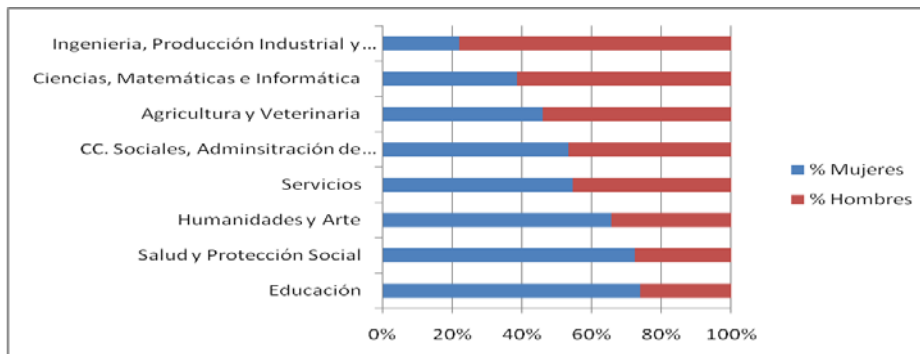
Hace 25 años, en el conjunto de Europa, ya se había alcanzado la paridad en la matrícula de enseñanza secundaria, pero aún por cada 100 hombres en la universidad había en torno a 70 mujeres. La situación de España coincidía con esta media europea, que ocultaba diferencias notables entre países, en un abanico que iba desde Holanda (con menos de 50 mujeres por cada 100 hombres) a Francia, donde se estaba cerca de alcanzar una proporción idéntica de estudiantes de ambos sexos en la universidad.

Así pues, podemos decir que ha pasado a la historia la discriminación de las mujeres en el acceso y la permanencia en el sistema educativo. Sin embargo, subsisten diferencias cualitativas en la enseñanza superior, es decir, la distribución de hombres y mujeres por ramas de estudio es muy desigual. En Europa (Gráfico 1) es femenino casi dos tercios del alumnado universitario en las áreas de *Educación*, de *Salud/Bienestar* y de *Letras y Artes*. La situación es de equilibrio entre los sexos en el sector de *Servicios* y de *Ciencias Sociales/Empresariales/Derecho*. En las áreas de *Agricultura/Veterinaria* y de *Ciencias/Matemáticas/Informática*, la proporción de mujeres es algo inferior a la de hombres, en torno al 40%. Por último, las carreras de *Ingeniería y Arquitectura* cuentan con la menor proporción de mujeres (algo más del 20% como media europea). Entre el alumnado universitario español se dan aproximadamente las mismas proporciones en todas las áreas.

Naturalmente, estas diferencias están relacionadas con las elecciones personales, pero éstas, a su vez, quizá estén, como señala White² relacionadas, por un lado, con los estereotipos sociales y, por otro, con las oportunidades reales de las mujeres en el mercado laboral. Este segundo punto lo trataremos más adelante, al hablar de los "beneficios" de los logros educativos. Respecto a los estereotipos, señala White que actúan con más fuerza en el momento de definirse la identidad femenina o masculina, es decir en la adolescencia y, por tanto, cuando la elección de itinerario en la enseñanza secundaria se hace tempranamente, hay menos probabilidades de que las niñas escojan carreras calificadas de "masculinas".

² WHITE, J., "La mise en place des clichés sexistes chez les garçons et les filles." en OCDE *L'enseignement au féminin*, Paris, OCDE, 1986, 63-99.

GRAFICO 1. DISTRIBUCIÓN POR SEXO DE LA MATRÍCULA UNIVERSITARIA: SEGÚN ÁREA DE ESTUDIOS EN LA UE



Fuente: Elaboración propia a partir de Eurydice/Eurostat (2003) *Les Chiffres clés de l'Éducation en Europe 2002*.

En el caso de Europa, el apoyo empírico a esta teoría se podría buscar en las diferencias según sistemas educativos. La hipótesis sería que en los países con un periodo más largo de enseñanza comprensiva habría más niñas en opciones científicas que en aquellos donde la separación en itinerarios se hace en los primeros años de la educación secundaria. Podrían considerarse prototípicos en este aspecto, en un extremo los países con sistema educativo de modelo "germánico" caracterizado por la separación temprana de los alumnos en diversas ramas (Alemania, Austria, Países Bajos y parte de Bélgica), y en el otro los países nórdicos con una larga tradición de sistemas de enseñanza comprensiva prolongada, encontrándose entre ambos el resto de los países, pero más cercanos a este último grupo.

Analicemos el primer grupo, por ser más fácilmente identificable (descartando Bélgica donde hay un sistema diferente en cada comunidad) en las áreas de estudios en los que es menor la presencia femenina, porque en cuanto a las demás áreas de conocimiento no hay diferencias significativas. Parece confirmarse *grosso modo*, la hipótesis: Alemania, Austria y Países Bajos, que además son los países con menos mujeres en el total del alumnado universitario, cuentan con una proporción femenina inferior a la media europea en estudiantes de *Ingenierías* (18, 12 y 19%; respectivamente frente a un promedio de 22%) y en *Ciencias/Matemáticas*, (32, 33,5 y 33%, frente a 38,5%). En el otro extremo no se aprecian diferencias constantes, porque, como se ha dicho, los países con enseñanza comprensiva forman un continuo. Sin embargo, Dinamarca y Suecia tienen un porcentaje de mujeres (28% en ambos casos) superior a la media de la UE en la matrícula de *Ingenierías* y Suecia está muy por encima de la media en el área de *Ciencias y Matemáticas*. Parece pues que las estructuras de los sistemas educativos que propician elecciones tempranas dan lugar al indeseado resultado de que sigan estudios universitarios menos mujeres y lo hagan con menos frecuencia en áreas estereotipadas como "masculinas".

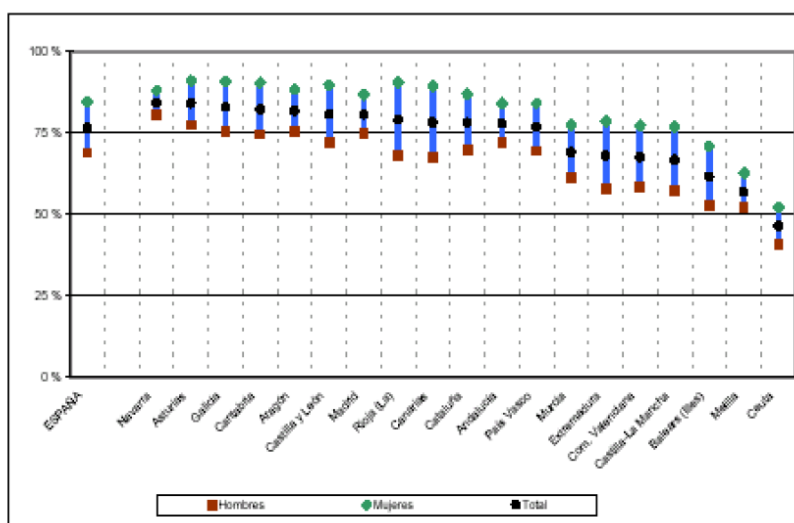
3. RESULTADOS EDUCATIVOS DE LAS MUJERES

Las cuestiones relativas a los resultados educativos son algo más complejas que las que conciernen a la cobertura escolar, constatables mediante meros datos estadísticos. Una definición del concepto de resultados educativos rigurosa y que abarcara todas sus facetas podría dar lugar a una amplia discusión que excede con mucho el ámbito de esta ponencia. Aquí nos vamos a limitar a algo más modesto, a reflexionar sobre algunos de los indicadores más obvios del logro escolar, como son las tasas de éxito en las transiciones entre niveles educativos (obtención del título de educación secundaria y resultados en las pruebas de acceso a la universidad) para España y .el rendimiento en determinadas pruebas que forman

parte del PISA para el caso de Europa, a falta de datos sobre titulaciones o pruebas estructurales en el ámbito de la Unión (entre otras cosas porque no existen equivalentes en todos los sistemas europeos, muchos de los cuales no otorgan titulaciones en secundaria o no tienen pruebas generales para el acceso a la universidad). Estos indicadores, naturalmente, no pueden considerarse el único modo de medir los resultados escolares y mucho menos los educativos, pero sí son reveladores de la situación relativa de hombres y mujeres.

Los resultados de las chicas españolas al término de la escolaridad obligatoria, medidos mediante la tasa de la población que alcanza los objetivos, es decir que obtiene el título de Graduado en Educación Secundaria (Gráfico 2), son claramente mejores que los de los chicos. Tanto es así que entre el alumnado femenino de buena parte de España apenas existe el llamado "fracaso escolar", puesto que en torno al 90% de las mujeres de 12 comunidades autónomas alcanzan los objetivos de la ESO (un 10% puede considerarse un cifra natural de no logro, debida a diversas contingencias). Tan sólo las niñas de Ceuta y Melilla y Baleares están por debajo de la media estatal de éxito (75%), mientras que entre los chicos ocurre lo contrario: tan sólo los navarros y asturianos están por encima de esa media.³

GRAFICO 2. TASA BRUTA DE POBLACIÓN QUE ALCANZA LOS OBJETIVOS DE LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA, POR SEXO. CURSO 1998-99

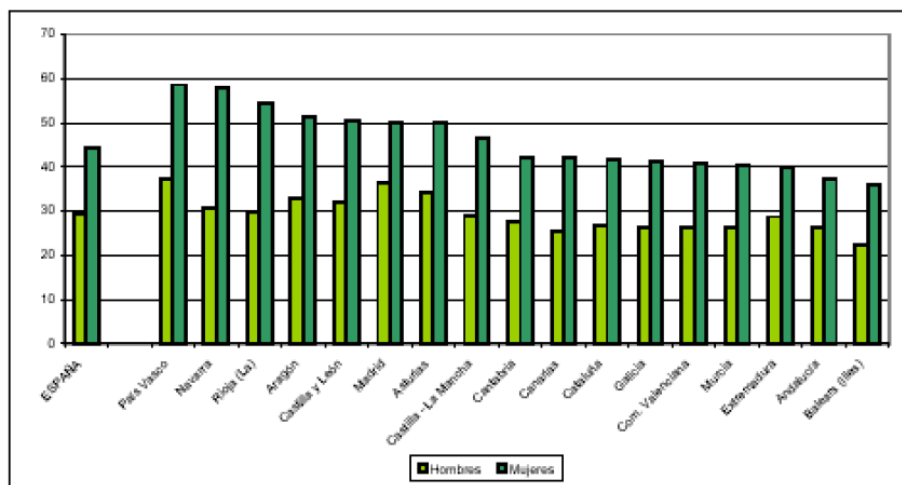


Fuente: MECD, Las cifras de la educación en España, 2002.

Los resultados españoles en la transición a estudios superiores medidos por la tasa bruta de población que supera las pruebas de acceso a la universidad (es decir el porcentaje de quienes las han aprobado respecto a la población de 18 años) son también altamente favorables a las mujeres en todas las CCAA (Gráfico 3). En alguna, como Navarra, el porcentaje de chicas que superan las pruebas casi duplica al de hombres. En la mitad de las comunidades accede a la universidad aproximadamente el 50% de una cohorte de edad femenina, mientras que en el caso de los chicos tan sólo se alcanza o supera ligeramente el 30%.

³ EURYDICE/EUROSTAT, Les chiffres clés de l'éducation en Europe 2002, Commission des Communautés Européennes, Bruxelles, 2003.

GRAFICO 3. TASA BRUTA DE POBLACIÓN QUE SUPERA LA PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD



Fuente: MECD, Las cifras clave de la educación en España, 2002.

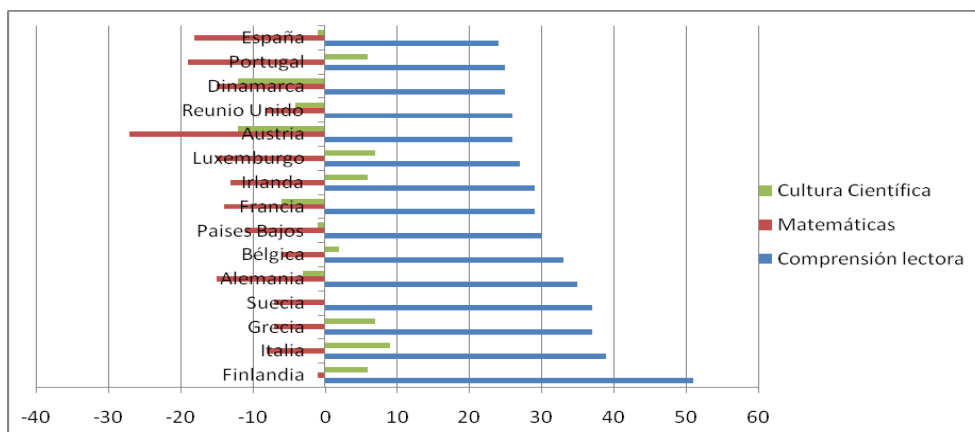
Así pues, los dos indicadores de rendimiento escolar analizados para España no dejan lugar a dudas: no sólo se ha alcanzado la igualdad de oportunidades para las mujeres en este aspecto, sino que resulta preocupante la inadaptación escolar de los chicos que revela su bajo rendimiento. Aunque no poseemos datos comparables para el resto de Europa, sabemos que la tónica es la misma en muchos países, de tal modo que alguno de ellos, como el Reino Unido y Finlandia han emprendido acciones destinadas a elevar el rendimiento de los alumnos varones.

Es posible que, en parte al menos, el bajo rendimiento de los chicos esté relacionado con sus menores logros respecto a las mujeres en comprensión lectora, constatados en el llamado "Informe PISA"⁴. De este informe extractamos algunos datos de Europa que se refieren a rendimiento en diferentes áreas: comprensión lectora, cultura matemática y cultura científica. Las tres medidas han sido obtenidas mediante variables compuestas de varios ítems: la comprensión lectora está integrada por la capacidad de comprender textos diversos y de realizar con ellos diferentes tareas; la cultura matemática y la cultura científica comprenden puntuaciones en conceptos, procedimientos y actitudes en las áreas respectivas.

Puede comprobarse que en todos los países hay una neta superioridad de las niñas sobre sus compañeros varones en lo referente a comprensión lectora; en todos los casos las diferencias son significativas y van desde los 24 puntos de España a los 51 de Finlandia. En cambio, en cultura matemática la superioridad es masculina y oscila entre un punto (en el caso de Finlandia) y 27 (en el de Austria), aunque sólo es significativa en dos tercios de los países; en lo que se refiere a cultura científica la situación es equilibrada: en dos tercios de los países hay una ligera superioridad femenina no significativa y en un tercio obtienen mejores resultados los hombres, pero sólo en dos países (Austria y Dinamarca) es significativa esta diferencia.

⁴ OCDE, *Connaissances et compétences des atouts pour la vie. Premiers résultats de PISA 2000*, OCDE, Paris, 2001.

GRAFICO 4. RESULTADOS DE LAS MUJERES RESPECTO A LOS HOMBRES EN COMPRENSIÓN LECTORA, MATEMÁTICAS Y CULTURA CIENTÍFICA EN EUROPA



Fuente: Elaboración propia con datos para los Países de la UE de OCDE (2001) PISA.

Por tanto, podemos afirmar que en Europa la igualdad de oportunidades entre los sexos en cuanto a resultados escolares es un hecho y que tan sólo será necesario cuidar algunos matices y equilibrar la situación en el sentido de que los procesos escolares no sean desfavorables a los varones. La OCDE⁵ alerta sobre el bajo rendimiento de los muchachos en lectura (asociado a una falta de gusto por ella) y también señala el éxito de las políticas tendentes a mejorar las oportunidades educativas para las niñas, a la vez que anima a los Estados a seguir avanzando en este sentido para fomentar el interés femenino por las áreas matemáticas.

4. LOS BENEFICIOS PARA LAS MUJERES DE SUS LOGROS EDUCATIVOS

El tema de los “beneficios” o consecuencias de los logros educativos es aún más complejo que el relativo a los resultados, por varias razones. En primer lugar, por la dificultad de conceptualizar y delimitar lo que se entiende por consecuencias esperables de los logros educativos y, en segundo, porque son fenómenos que exceden el ámbito educativo para trasladarse al social y laboral. Sólo intentaremos aportar unas cuantas evidencias, referidas al ámbito laboral y a la presencia en puestos de responsabilidad, que nos permitan hacer algunas reflexiones sobre la situación diferencial de los hombres y mujeres españoles y europeos en este sentido, con la única pretensión de insinuar las interrelaciones mutuas de lo educativo con esos otros ámbitos.

En el terreno laboral se constata que la educación no les sirve para lo mismo a hombres y mujeres, en lo referente tanto a ocupación como a salario. En casi toda Europa⁶ salvo en los países nórdicos y anglosajones, a igualdad de nivel de estudios, el paro femenino es siempre mayor que el masculino. Al subir el nivel de estudios, además de disminuir el paro, la distancia entre los sexos se acorta, siendo en el conjunto de la Unión de más de 4 puntos entre las personas con estudios iguales o inferiores a los obligatorios (el promedio de paro para los hombres es 9% y para las mujeres 13,2) y de 2,5 entre las que

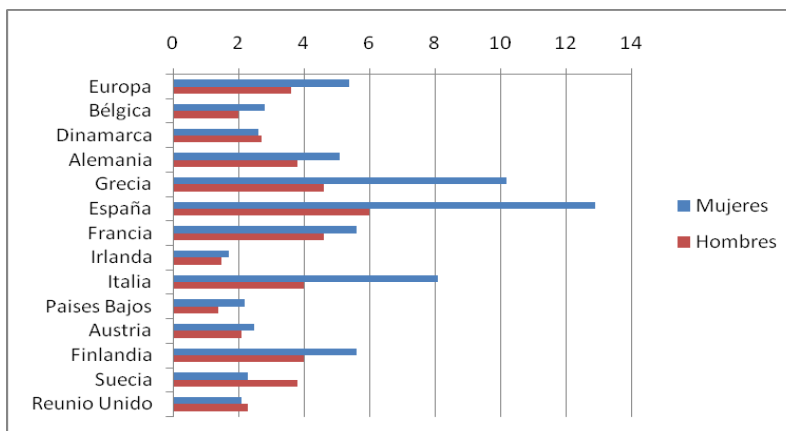
⁵ OCDE, *Connaissances et compétences...*, op. cit.

⁶ EURYDICE/EUROSTAT, 2003, op. cit.

tienen estudios de secundaria superior o equivalentes (el paro masculino es 5,7% y el femenino 8,2). En España las distancias son mayores (superiores a 10 puntos): entre las personas con nivel inferior la tasa de paro es 9,5 para los hombres y 21,8 para las mujeres y entre las que tienen estudios secundarios 6,6 y 17,7 respectivamente.

En el caso de la población activa con carrera universitaria (Gráfico 5) puede observarse que las distancias entre hombres y mujeres se acortan en lo que se refiere al conjunto de la Unión Europea, siendo menos de 2 puntos porcentuales. En algunos países, como Dinamarca, Suecia y el Reino Unido, el paro femenino de licenciadas es incluso inferior al masculino. En otros (Bélgica, Francia, Irlanda y Austria) la situación está muy igualada.

GRAFICO 5. TASA DE PARO DE HOMBRES Y MUJERES CON ESTUDIOS UNIVERSITARIOS EN LA UE



Fuente: Elaboración propia partir de datos de Eurydice/Eurostat (2003) Les Chiffres Clés de l'Éducation en Europe 2002.

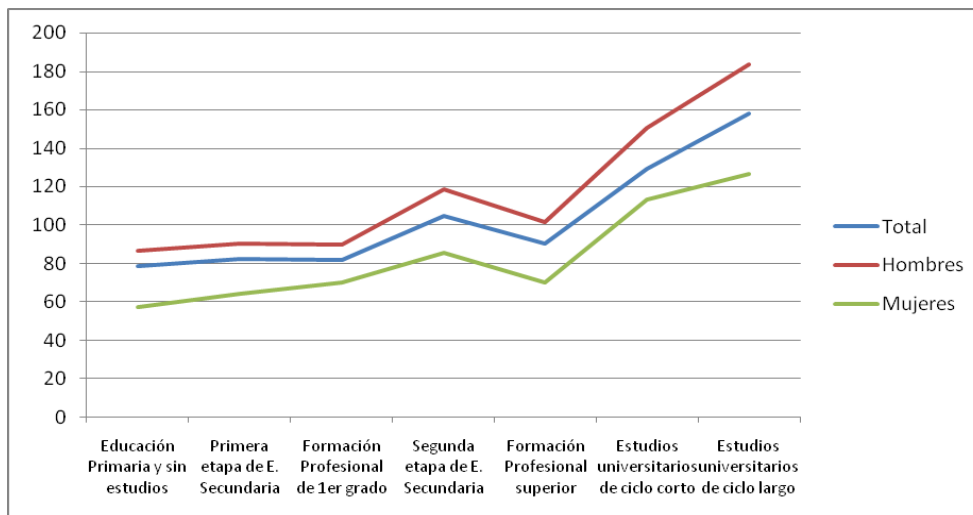
España, para la población activa universitaria, las distancias entre los sexos son algo menores que en el caso de personas con estudios inferiores, pero a pesar de todo el paro universitario femenino duplica al masculino. Habría que añadir, además, otro dato diferencial por tipos de carreras estudiadas, de suma importancia por el efecto que, como indicábamos antes, puede ejercer sobre las elecciones de estudios de las mujeres. El paro de las mujeres ingenieras cuadruplica al de sus compañeros varones: en 2000 el paro total de titulados universitarios representaba el 6% de la población activa masculina y el 13% de la femenina; sin embargo, en ingeniería superior era 5,5% y 24%, respectivamente⁷ es decir, algo inferior a la media para los hombres y casi el doble del promedio para las mujeres. Puede decirse pues, que una de cada cuatro mujeres ingenieras que quieren trabajar no lo está haciendo, mientras que 19 de cada 20 de sus compañeros varones están trabajando. Por tanto, se comprende la falta de aliciente que tiene para las chicas elegir una carrera atípica, porque en este caso la diferencia de beneficios obtenidos de sus logros académicos es evidente: tendrán menos oportunidades de empleo que las mujeres que no han sobrepasado el nivel de estudios obligatorios.

Tampoco son iguales los salarios para hombres y mujeres, a igualdad de titulación y de puesto de trabajo en el conjunto de países de la Unión Europea, donde como promedio las mujeres ganan un 15% menos que los hombres. En España (Gráfico 6) curiosamente las diferencias son mayores, cuanto más alta es la

⁷ CONSEJO ECONÓMICO Y SOCIAL, Panorama sociolaboral de la mujer en España, Boletín del CES, 2002.

titulación de las personas asalariadas. Lo que confirma de nuevo la desigualdad en el ámbito laboral de los beneficios producidos por los logros educativos para ambos sexos.

GRAFICO 6. ÍNDICES DE SALARIOS NETOS MENSUALES



Fuente: MECD, Las cifras de la educación en España, 2002.

En cuanto a la presencia de mujeres en puestos de responsabilidad, algunas pinceladas generales pueden ser expresivas⁸. En el Parlamento Europeo casi un tercio de los parlamentarios son mujeres, pero en los parlamentos nacionales el promedio de presencia femenina no llega al 20%, con grandes diferencias entre países, que van desde el 44% de Suecia al 6% de Grecia (en España es el 28%). Tanto en la Comisión Europea como en las administraciones estatales de los 15 países de la Unión el promedio de porcentaje femenino en los puestos altos de decisión está en torno a 20, que, de nuevo, enmascara realidades muy diversas, del 50% en Suecia al 12% de Portugal y Grecia (en España es el 16). Por supuesto, en la cumbre la presencia femenina es casi inexistente, con la única muestra de la recién nombrada primera ministra de Finlandia. Por tanto, en general, las mujeres están aún infrarrepresentadas en la toma de decisiones en general.

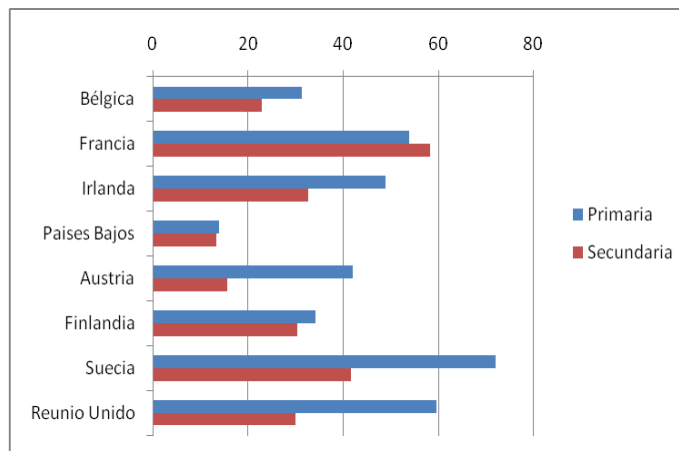
Veamos qué ocurre en el ámbito educativo, en el que ellas son mayoría entre el alumnado y el profesorado. Un dato significativo es la proporción de mujeres en la dirección de los centros docentes (Gráfico 7) No se dispone de información relativa a todos los países, ni tampoco tiene mucho sentido hallar el promedio de las cifras de los nueve de los que sí se tiene información, porque la situación en cada uno de ellos es muy diferente. Pero puede decirse que están ocupadas por mujeres aproximadamente la mitad de las direcciones de primaria y el 30% de las de secundaria.

Estas cifras, hay que interpretarlas teniendo en cuenta la distribución por sexo de los profesores de cada nivel. Entre el profesorado europeo, en educación preescolar y primaria conjuntamente (integrado en los centros de primaria) son mujeres en torno a un 80% y en secundaria algo más de la mitad. Por tanto, en general, la proporción de mujeres en los puestos directivos es muy inferior a lo que cabría esperar por la distribución del profesorado. Es especialmente escaso el porcentaje de mujeres directoras, tanto en primaria como en secundaria, en Países Bajos (donde ya se ha emprendido una estrategia específica

⁸ COMISIÓN EUROPEA, *Educación y Formación en Europa: sistemas diversos, objetivos compartidos para 2010*, Comisión Europea, Bruselas, 2002.

dirigida a promocionar a las profesoras a los puestos de dirección) y en Austria en secundaria. Por otro lado, la proporción de directoras es alta en Francia y Suecia en ambos niveles, viene a coincidir prácticamente con lo que cabría esperar por la distribución del profesorado. España ocupa una posición intermedia, al igual que otros muchos países. Se confirma, pues, que salvo excepciones, para las mujeres sus logros educativos no tienen las mismas consecuencias que para los hombres ni siquiera dentro del propio sistema escolar.

GRAFICO 7. PROPORCIÓN DE MUJERES EN LA DIRECCIÓN DE LOS CENTROS ESCOLARES EN LA UE



Fuente: Elaboración propia a partir de Les Chiffres Clés de l'Éducation en Europe 2002 y datos del CIDE para España.

La pregunta inmediata es obvia: ¿por qué ocurre esto? ¿por qué los beneficios de la formación no son los mismos para hombres y mujeres, si no existe desigualdad de oportunidades en el sistema educativo? En la tabla 1 podemos ver la opinión de los ciudadanos europeos de ambos sexos, respecto a este tema.

TABLA 1. OPINIÓN EN EUROPA SOBRE LAS RAZONES DE QUE HAYA MENOS MUJERES EN PUESTOS DE RESPONSABILIDAD

Razones	Hombres	Mujeres	Total
Las mujeres no están interesadas en puestos de responsabilidad	9	7	8
Elas están menos preparadas para luchar por hacer carrera	18	17	17,5
Elas tienen menos tiempo por las cargas familiares	59	65	62
El entorno laboral está dominado por hombres y adaptado a ellos	50	55	52,5
Las mujeres no siempre tienen las cualidades requeridas para asumir puestos de responsabilidad	12	9	10,5

Fuente: Elaboración propia a partir de European Commission (1999) Equal Opportunities for Women and Men in Europe?

La falta de tiempo por necesidad de atender a la familia y el entorno laboral desfavorable se consideran, con mucho, las causas más importantes del despegue de las mujeres por los puestos de mando, y ambas son debidas a condiciones sociales. Las razones intrínsecas, como la falta de cualidades o de interés, e incluso de actitudes agresivas, son casi descartadas tanto por el colectivo masculino como por el femenino. Como curiosidad, señalaremos algo que no aparece en la tabla, donde sólo se refleja en promedio europeo: la muestra española es la que más se decanta por señalar el machismo del entorno laboral como la principal dificultad para las mujeres. Como vemos, son realidades que exceden con mucho al campo educativo, pero que se interrelacionan con él en ambas direcciones: por un lado, las

condiciones laborales pueden ser incentivo o desmotivación para la cualificación femenina y, por otro, la educación es uno de los terrenos en que se van fraguando las mentalidades y los usos sociales.

5. POLÍTICAS PARA EL FOMENTO DE LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES EN EDUCACIÓN

Después de esta breve descripción de la situación, tendríamos que preguntarnos si en educación son necesarias políticas específicas para el fomento de la igualdad de oportunidades de hombres y mujeres. Y, seguramente, contestaríamos que no en sentido estricto. En la Europa comunitaria el peligro de trato desigual a las mujeres en el terreno de la escolarización parece considerarse erradicado, puesto que la Comisión nunca ha dictado recomendaciones específicas al respecto. Hemos comprobado que es cierto, en los sistemas educativos europeos hay una real igualdad de oportunidades para chicos y chicas, tanto en el acceso como en la permanencia en el sistema y en los resultados educativos. Sí existen, en cambio, varias directivas del Parlamento y el Consejo Europeo sobre "la implementación del principio de igualdad de trato a hombres y mujeres en lo referente al acceso al empleo, la formación profesional y la promoción y condiciones de trabajo", terreno en el que como se ha comprobado, se dan aún discriminaciones entre los géneros.

Un hito importante en esta línea es la Estrategia Marco en materia de igualdad entre los géneros, adoptada por la Comisión en junio de 2000, que abarca de forma global y transversal todos los aspectos en los que aún persiste desigualdad de trato a las mujeres. Con un enfoque integrado, se refiere a cinco ámbitos: la vida económica y laboral; la representación y participación en la toma de decisiones; el disfrute de los derechos sociales; la vida civil y el cambio en los papeles y estereotipos de género. Seis de las acciones de la Estrategia Marco están relacionadas con la educación y la formación, desde el punto de vista de mejorar las consecuencias de ella en la vida personal y social.

Dos se encaminan al objetivo de promover la igualdad en la vida económica:

- Fomentar el aprendizaje permanente entre las mujeres.
- Incrementar la participación femenina en educación y formación en el ámbito de las Tecnologías de la Información.

Dos pretenden lograr mayor participación femenina en la toma de decisiones:

- Promover en la educación cívica una mayor conciencia de la discriminación por razones de sexo.
- Seguir y evaluar la transición de la educación a la vida activa de las mujeres que puedan desempeñar altos cargos.

Por último, dos se dirigen al cambio de estereotipos en función del sexo:

- Contribuir a erradicar toda discriminación basada en clichés sexistas en el material escolar e impulsar buenas prácticas al respecto.
- Vigilar la introducción de una perspectiva de género en las políticas de especial importancia, entre ellas las de educación, formación y cultura.

Relacionado con estas acciones educativas, el Programa de trabajo detallado para el seguimiento de los Objetivos concretos de los Sistemas de Educación y Formación en Europa, que es en este momento la

guía de la política europea para avanzar hacia la convergencia en educación, señala como una de las metas para 2010 “aumentar el equilibrio entre hombres y mujeres que estudian matemáticas, ciencia o tecnología”, sector de la enseñanza superior especialmente desequilibrado, como hemos visto anteriormente. Este objetivo coincide con la segunda de las acciones de la Estrategia Marco mencionadas.

En cuanto a los Estados miembros⁹, en las Constituciones y/o en las leyes educativas marco de todos ellos existe el principio explícito de no discriminación por razón del género. En muchos de ellos se llevan además a cabo acciones específicas para la promoción de la igualdad de oportunidades de hombres y mujeres en educación. Estas consisten con frecuencia en el fomento desde la Administración educativa de la realización de estudios sobre el tema (por ejemplo en Alemania, España, Finlandia, Países Bajos, Portugal y el Reino Unido). En España el CIDE, desde hace casi dos décadas, tiene un convenio con el Instituto de la Mujer, en el marco del cual promueve y lleva a cabo numerosos estudios. Varios países tienen (a veces a partir de la Conferencia de Pekín) una comisión, un plan de acción o una unidad específica en las administraciones educativas para velar por el principio de igualdad entre los géneros en educación (es el caso de Austria, España, Francia, Finlandia, Países Bajos y Portugal).

Otro tipo de estrategia común a varios países (Austria, España, Reino Unido) es introducir en el currículo un tema transversal de Educación para la igualdad entre los géneros. También hay Estados donde este tema constituye uno de los aspectos explícitos de la formación de los profesores (Alemania, Países Bajos, Portugal) o existen diversos proyectos piloto para llevar a cabo el principio de igualdad (Alemania, Francia, Finlandia, Portugal). En varios (Luxemburgo, Países Bajos) la acción se centra actualmente en el fomento entre las niñas de la elección de estudios matemáticos y técnicos, en consonancia con el Programa para el seguimiento de los Objetivos Concretos y con la Estrategia marco.

Por tanto, puede decirse que en los países de la Unión Europea sigue presente la preocupación de hacer realidad plena la igualdad de oportunidades en el terreno educativo. Pero además de las actuales acciones que se lleven a cabo con este fin, hay medidas de tipo estructural que, persiguiendo o no explícitamente este objetivo, han tenido una influencia decisiva en el fomento de la igualdad de oportunidades de las mujeres.

La primera, muy evidente, es la educación mixta o coeducación. El hecho de haber escolarizado en las mismas aulas a niños y niñas, que ahora nos parece lo normal es en realidad un fenómeno relativamente reciente en la mayoría de los países europeos. Tan solo en el Reino Unido y los países Escandinavos la coeducación ha sido la norma en las escuelas públicas desde el comienzo de sus sistemas educativos,

en el siglo XIX, coexistiendo con escuelas privadas y casos aislados de públicas para un solo sexo. En todo el resto de la Unión las escuelas mixtas se han generalizado entre los años 60 y 70. En algunos países, como Alemania, Bélgica y Francia, eran ya muy frecuentes desde después de la Segunda Guerra mundial o incluso antes. España, Grecia y Portugal fueron en cambio los últimos en adoptar esta norma, en torno a 1975.

La segunda característica estructural de los sistemas educativos que parece tener una influencia favorable en la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, no sólo en lo referente a acceso sino en cuanto

⁹ La información referida a las políticas específicas de los Estados miembros de la Unión Europea en materia de igualdad entre los géneros, así como a la práctica de la coeducación ha sido proporcionada directamente por la Unidades Nacionales de Eurydice en marzo-abril de 2003.

a resultados y beneficios, es la extensión de la “comprensividad” o escolarización de todos los alumnos en un mismo tipo de programa. Constatamos que, en líneas generales, los países anglosajones y nórdicos (con matices y deferencias entre ellos según aspectos) son los más avanzados en el conjunto de las dimensiones analizadas como indicadores de igualdad (tanto en el ámbito estrictamente educativo, como en el laboral y en cuanto a presencia en puestos de responsabilidad) y ellos son los que tienen un sistema comprensivo más arraigado. Claro, lo que no es fácil saber es si son igualitarios por el tipo de educación que tienen o tienen ese sistema educativo porque son igualitarios. Seguramente son dos caras de una misma moneda, dos dimensiones que se retroalimentan.

6. REFLEXIONES FINALES

Podemos concluir con algunas sencillas afirmaciones. En primer lugar, que Europa es, sin duda, uno de los lugares del mundo donde se encuentra mayor equidad en la situación de las mujeres, especialmente en lo referente a oportunidades en educación. Y sin embargo, aún necesita avanzar más en diversos terrenos. En educación se ha alcanzado la igualdad de escolarización y resultados, pero no de beneficios, porque subsisten estructuras dentro y fuera de la escuela que reproducen inequidades y estereotipos. Por ello la Comisión Europea y los Estados han tomado conciencia de que no se puede dar por concluido el proceso de incorporación paritaria de la mujer a la sociedad y de la necesidad de adoptar una estrategia positiva, plasmada en acciones concretas, para mejorar el equilibrio entre los géneros.

En segundo lugar, se constata que Europa no es en absoluto homogénea en lo que a equilibrio entre los sexos se refiere, ni en el ámbito de la educación ni en el de la presencia en puestos de alta responsabilidad. En algunos países esta realidad es ya un hecho, mientras que a otros les queda un largo camino por recorrer. Por tanto, no parece ser cosa de la naturaleza el que no exista paridad entre los sexos en todos los terrenos, como cabría esperar de las leyes de la lógica y de la más elemental tendencia estadística. Más bien parece que las condiciones estructurales tienen una fuerte influencia en las distintas situaciones y que, por tanto, éstas son modificables con políticas adecuadas que incidan en aquéllas.

La tercera y más importante reflexión se refiere a la necesidad de lograr un mundo más “femenino”, es decir más equilibrado en todos los sentidos, con condiciones de convivencia y trabajo más adecuadas para los hombres y las mujeres. Es especialmente importante avanzar en el reparto de las responsabilidades y tareas familiares, así como hacer que los espacios, tiempos y estilos laborales pierdan su sesgo masculino. Sólo así podrá darse una presencia paritaria de las mujeres en los ámbitos públicos, a la vez que un mayor disfrute del ámbito privado por parte de los hombres. Ambas cosas, sin duda, redundarán en el bien de todos. Y la educación juega un buen papel en este sentido.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CIDE/Instituto de la Mujer (1998). *La presencia de las mujeres en el Sistema Educativo*. Madrid: Ministerio de Cultura.
- CIDE/Instituto de la Mujer (2001). *La presencia de las mujeres en el Sistema Educativo*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos sociales.
- Comisión Europea. (2002). *Educación y Formación en Europa: sistemas diversos, objetivos compartidos para 2010*. Bruselas: Comisión Europea.

- Comisión de las Comunidades Europeas (2000). *Hacia una estrategia marco comunitaria sobre la igualdad entre hombre y mujeres 2001-2005*. Bruselas: Comisión Europea.
- Commission des Communautés Européennes (2002). Critères de référence européennes pour l'éducation et la formation: suivi du Conseil Européenne de Lisbonne. Bruxelles: Commission Européenne.
- Commission of the European Communities (2001). Report from the Commission to the Council, the European Parliament, the Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. *Annual Report on Equal Opportunities for Women and Men in the European Union*. Brussels: European Communities.
- Consejo de la Unión Europea (2001). Decisión del Consejo por la que se establece un programa de acción comunitaria sobre la estrategia comunitaria en materia de igualdad entre mujeres y hombres 2001-2005. *Diario Oficial de la Comunidades Europeas (19-1-2001)*
- Consejo de la Unión Europea (2002). *Programa de trabajo detallado para el seguimiento de los Objetivos concretos de los Sistemas de Educación y Formación en Europa*. Bruselas: Comisión Europea.
- Consejo Económico y Social (2002). Panorama sociolaboral de la mujer en España, *Boletín del CES*.
- European Commission (1998). *Equal opportunities for women and men in Europe?*, Brussels: European Communities.
- European Parliament (2002). Directive 2002/73/EC of the European Parliament and of the Council of 23 September 2002 amending Council Directive 76/297/EEC on the implementation of the principle of equal treatment for men and women as regards access to employment, vocational training and promotion, and working conditions. *Official Journal of the European Communities (5-10-2002)*.
- EUROSTAT/ European Commission (2000). *The social situation in the European Union*. Brussels: European Commission.
- EURYDICE/EUROSTAT (1996). *Les chiffres clés de l'éducation en Europe 1995*. Bruxelles: Commission des Communautés Européennes.
- EURYDICE/EUROSTAT (2003). *Les chiffres clés de l'éducation en Europe 2002*. Bruxelles: Commission des Communautés Européennes.
- Farrell, (1999). Changing conceptions of Equality on Education Forty Years of Comparative Evidence en Arnove, R. F. and Torres, C. A. (Eds.), *Comparative Education, The Dialectic on the Global and the Local*, 149-177. New York: Rowman & Littlefield.
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2002). *Las cifras de la educación en España*. Madrid: MECD.
- Muraro, L. (1994). *El orden simbólico de la madre*, Madrid: Ed. Horas y horas, , 1994.
- OCDE (1986). *L'enseignement au feminine*. Paris: OCDE.
- OCDE (2001). *Connaissances et compétences des atouts pour la vie. Premiers résultats de PISA 2000*. Paris: OCDE.
- White, J. (1986). La mise en place des clichés sexistes chez les garçons et les filles. en OCDE *L'enseignement au féminin*, 63-99. Paris: OCDE.



INVESTIGACIÓN, POLÍTICA Y PRÁCTICA EDUCATIVAS

Mercedes Muñoz-Repiso

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2010) - Volumen 8, Número 2

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num2/art12.pdf>

* Referencia original:

Muñoz-Repiso, M. (2004). Investigación, política y práctica educativas. En J. C Torre Puente y E. Gil Coria (Eds.), *Hacia una enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje: libro homenaje a Pedro Morales Vallejo* (pp. 405-430). Madrid: Universidad Pontificia de Comillas de Madrid.



«Hay que vincular la educación a la innovación y la investigación. Son la base fundamental de un país diferente» (Ángel Gabilondo, Rector de la Universidad Autónoma de Madrid, 2004).

Empezaré este capítulo con un apunte autobiográfico, porque es una referencia obligada de gratitud y reconocimiento. Hace treinta años, me incorporé como becaria al Instituto Nacional de Ciencias de la Educación (INCIE). Era un centro pionero en su enfoque y estructura, absolutamente innovador en el mundo educativo español, con un flamante edificio de paredes de colores, muebles modulares, circuito cerrado de televisión y hasta un gran ordenador. Sin embargo para mí el sentido del centro, e incluso mis propias motivaciones para estar en él, eran aún una nebulosa. Al poco tiempo, se organizó un seminario para profesores sobre investigación en el aula. Pedro Morales nos transmitió con el rigor y claridad que le caracterizan, junto con sencillas técnicas para llevar a cabo estudios en el entorno escolar, una visión novedosa del profesor-investigador y una convicción firme del potencial encerrado en el binomio investigación-docencia. Entonces empezó a nacerme la conciencia de que mi lugar en el mundo profesional era el «intercambiador» entre la generación de conocimiento y la práctica educativa.

Ahora sí, ahora podemos empezar el capítulo de verdad y hacer el recorrido que, después de varias décadas, nos lleve al comienzo, es decir, al futuro vislumbrado con perspicacia por un soñador experto en métodos de investigación.

INTRODUCCIÓN

Hoy, a comienzos del siglo XXI, sabemos mucho de educación. Hace ya varias decenas de años que en el mundo entero se investiga con rigor sobre procesos de enseñanza y aprendizaje, psicología evolutiva y diferencial, socialización infantil, política educativa, organización escolar, desarrollo del currículo, didáctica, impacto del uso de las tecnologías en la enseñanza, eficacia de la escuela, procesos de mejora escolar, interacción en el aula, formación, actitudes y conducta del profesorado, liderazgo de las organizaciones educativas, papel de las familias en la educación, técnicas de evaluación... y un largo etcétera. Sabemos también cuánto ha cambiado la sociedad en su conjunto: los modos de vida, los valores y sobre todo, las comunicaciones y la trasmisión de la información han dado un gran vuelco en pocos años. Y, sin embargo, la mayoría de las instituciones escolares de hoy en día se parecen muchísimo en lo esencial a las de hace medio siglo: han mejorado en ciertos aspectos, tienen aulas luminosas y con calefacción, jardines y campos de deportes, disponen de material didáctico abundante y de unos cuantas herramientas tecnológicas. Pero, en el fondo, la enseñanza ha cambiado poco y se ha adaptado mal a las nuevas necesidades personales y sociales.

¿Por qué ocurre esto? ¿Por qué los avances de la investigación no llegan apenas al aula ni a los despachos donde se toman las decisiones sobre los sistemas educativos? ¿Por qué en educación se considera, como en ningún otro campo profesional, que «cualquier tiempo pasado fue mejor»?

Las relaciones entre investigación, política educativa y práctica han sido desde siempre complejas y poco amigables, dando lugar a toda clase de incomprensiones y reproches mutuos. Los docentes miran a los investigadores con recelo, como a teóricos que desconocen por completo la realidad de las aulas, y menosprecian todo lo que proviene de ellos. Los investigadores culpan del inmovilismo de la educación a los profesores, que no evolucionan en su práctica incorporando a ella los avances de la investigación, tal como hacen los profesionales de casi todos los demás ámbitos. Por último, los políticos, con frecuencia,

emprenden sus reformas sin tener apenas en cuenta el saber de unos y otros, dando más cabida a presiones corporativas y a imágenes mediáticas de la educación que a un conocimiento hecho de rigor científico y reflexión serena sobre la práctica.

Desde la perspectiva de la mediación entre investigación y práctica, se ve con cierto desconsuelo cómo se malgastan energías en ambos lados por la falta de diálogo. Nos preguntamos incluso, en muchas ocasiones, si la investigación educativa tiene algún impacto en la realidad y si puede hacerse algo para que las relaciones entre una y otra mejoren. A la primera pregunta, por fuerza, le damos una respuesta afirmativa, casi como principio incuestionable, a la segunda intentamos ir respondiendo mediante diversas fórmulas de solución, con más tesón que éxito. Sabemos que es difícil encontrar un equilibrio entre los distintos polos implicados. Existe la tentación de adoptar una postura simplista y algo maniquea, poniéndose de uno u otro lado, sin tener en cuenta la otra cara de la realidad. Tentación especialmente peligrosa cuando este enfoque es adoptado por quienes tienen poder para inclinar la balanza en algún sentido, porque, sin duda, las soluciones maniqueas tienen algo de injusto y de empobrecedor. Nunca está toda la verdad en una sola orilla del problema. Las buenas respuestas requieren cooperación, suma de esfuerzos, nunca exclusión.

En España apenas existe reflexión y debate público sobre este tema. La investigación educativa ha avanzado también aquí muchísimo en las últimas décadas, pero la cuestión de su difusión y conexión con la práctica ha sido escasamente abordada, tanto por los propios investigadores como por los docentes y los responsables de la política de educación. Es más, en los últimos años, entre el profesorado no universitario ha disminuido significativamente el respeto hacia la investigación educativa y su sentido para la mejora de la enseñanza. En gran medida esta involución ha venido asociada a un movimiento «anti-pedagogía» alentado desde ciertos medios oficiales. Pero los propios investigadores, sin duda, han tenido también su parte de responsabilidad en esta desafección, al inclinarse con más frecuencia por el «Olimpo» de la ciencia pura sin contaminación de la práctica, que por el «Ágora» de una investigación hecha desde y para la escuela real (OCDE, 1995).

En los años 70 se generó una expectativa excesiva hacia la investigación, de la que se esperaban beneficios inmediatos para el logro de una mejora educativa. Luego, tras un período de decepción, se pasó a otro de búsqueda realista de la articulación entre ambas actividades, pero desafortunadamente marcado por la insuficiencia de recursos y la indefinición estructural. De ahí, se ha llegado a una época de menosprecio respecto a lo que la investigación puede aportar a la educación, muy en consonancia con la actual infravaloración del pensamiento en ciertos ámbitos de nuestra sociedad, en los que sólo la experiencia práctica parece gozar de carta de ciudadanía. Quizá por todo esto, entre otras razones más generales, en España no hay debate sobre este tema. Se exceptúan algunas voces aisladas (Sancho y Hernández, 1997; De la Orden y Mafokozi, 1999; Fernández Cano, 2001, etc.) que no han llegado a suscitar reacción alguna ni en la comunidad académica, ni en el mundo de la práctica escolar, ni entre los responsables de la política de educación e investigación. Los investigadores siguen trabajando, desde luego, pero el sistema educativo no parece beneficiarse gran cosa de ello, ni los diversos actores preocuparse de que así sea.

Una vez mencionada brevemente la situación en España, este capítulo se centrará en el ámbito internacional, donde el tema de las relaciones de la investigación con la política educativa, por un lado, y con la práctica docente, por otro, es objeto de una polémica viva, planteada desde diversos ámbitos, que ha dado lugar a importantes contribuciones teóricas y a acciones de envergadura. Desde luego algunas de las reflexiones generales que se harán son perfectamente aplicables también al contexto español.

Intentaremos, en la medida de lo posible y ajustándonos a las restricciones de espacio lógicas en una obra colectiva, plantear las líneas fundamentales de este debate y las perspectivas actuales de avance en la colaboración entre investigación y práctica educativa.

Comenzaremos por tratar el tema de la repercusión (o la falta de ella) de la investigación educativa en la práctica escolar, para después abordar el de las relaciones entre investigación y política educativa. Somos conscientes de que no son dos temas separados, pues, como señala Louis (1996), «toda utilización del conocimiento es política», pero los tratamos en dos apartados por la necesidad de sistematizar de algún modo la exposición. Finalmente, esbozaremos las líneas por las que parece vislumbrarse un camino de mejora de la cooperación entre la investigación, la educación y la toma de decisiones respecto al sistema educativo.

1. INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y PRÁCTICA DOCENTE

Las relaciones entre la investigación educativa y la práctica docente se han planteado habitualmente desde modelos explicativos clásicos, basados en el esquema simplista investigación-difusión-desarrollo-implantación. Este planteamiento ha ejercido sobre investigadores y profesores mucha presión y ha generado, en algunos momentos, una fuerte polémica acerca de la utilidad y sentido de la investigación educativa, por un lado, y de la falta de fundamentación científica de la enseñanza, por otro. De unos años a esta parte se ha vuelto a suscitar internacionalmente este debate, propiciado por diversas circunstancias. En primer lugar, la necesidad acuciante de una renovación creativa de la educación para dar respuesta a los enormes cambios sociales de los últimos tiempos, está pidiendo a gritos el apoyo de la investigación, aunque, curiosamente, ha provocado una reacción inmovilista en no pocos sectores educativos (Muñoz-Repiso, 1999). En segundo lugar, la colaboración entre investigación y enseñanza resulta indispensable, ya que tanto la una como la otra maximizarían sus resultados mediante una buena retroalimentación, en el momento actual, marcado por la exigencia de rendición de cuentas (accountability) en todos los campos en los que se invierte dinero público y, consiguientemente, por la preocupación del máximo rendimiento.

En este terreno abonado, David Hargreaves (1996) puso la semilla, que germinó en un intenso debate, con su ya célebre conferencia en la Asamblea anual de la Agencia para la Formación de Profesorado del Reino Unido (TTA). Su intervención tuvo el efecto de provocar una toma de conciencia de la envergadura del tema y suscitar una gran cantidad de respuestas, foros de discusión y acciones de diversa índole, que duran hasta nuestros días. La postura del prestigioso inspector y profesor de Cambridge puede resumirse, por fuerza simplificando la argumentación, del modo siguiente:

- la enseñanza, al contrario de lo que ocurre en el campo de la medicina, donde la sinergia entre investigación y práctica ha producido avances significativos, no es una profesión basada en evidencias científicas (research-based o evidence-based profession);
- la culpa de esta situación la tiene sobre todo la investigación educativa, que no ha sabido ser útil para la fundamentación de la práctica docente, ni crear un cuerpo de conocimientos sólidos e indiscutibles con sentido acumulativo, ni difundir adecuadamente sus resultados;
- como, hoy más que nunca, la mejora de la educación requiere que ésta se base en el saber generado científicamente, la mejor solución es que los profesores, que conocen las necesidades

de la práctica, hagan un tipo de investigación libre del academismo estéril de la llevada a cabo por los investigadores ajenos a la escuela, y

- consecuentemente, gran parte de los fondos destinados a investigación educativa deben ser redirigidos, por un lado, a financiar los estudios hechos por los propios profesores sobre el terreno, y por otro, a la Oficina para los Estándar-es en Educación (OFSTED) para que los inspectores hagan estudios sobre los informes que ellos mismos realizan a partir de la inspección a las escuelas.

La conferencia de Hargreaves tuvo un enorme impacto en el Reino Unido. Provocó por parte de la TTA acciones encaminadas al fomento de la investigación en las aulas y a la promoción de la «enseñanza como profesión basada en evidencias». También dio lugar a dos informes nacionales sobre la investigación educativa, en los que se basaron algunas decisiones políticas que afectan a la organización y financiación de la misma. Pero, sobre todo, suscitó numerosas respuestas por parte de expertos, profesores e investigadores, en uno y otro sentido, es decir, unas en apoyo de la postura de Hargreaves y otras, si no en contra, bastante críticas con ella, aunque siempre aceptando gran parte de sus argumentos.

Los dos informes sobre la investigación educativa fueron llevados a cabo por el OFSTED y por el Departamento o Ministerio de Educación respectivamente y ambos fueron muy críticos acerca de la calidad y utilidad de la investigación educativa. Como respuesta a estos informes, el gobierno creó, por una parte, en la Escuela de Educación de la Universidad de Londres, un Centro de Información y Coordinación, llamado EPPI-Centre (Evidence for Policy and Practice) encargado de llevar a cabo revisiones sistemáticas de los resultados de la investigación educativa, para hacerlos más accesibles a políticos y profesores, y por otra, un Foro Nacional de la Investigación Educativa (National Education Research Forum, NERF) que estableciera prioridades de financiación más acordes con las necesidades de los usuarios. En 2001 el NERF publicó un documento destinado a generar una estrategia nacional para coordinar la investigación educativa, con la finalidad de que sirva de forma más eficaz a la práctica y a la toma de decisiones. La estrategia está basada en tres pilares: crear un sistema para resumir y difundir adecuadamente los resultados de la investigación; establecer prioridades para la investigación y el desarrollo en educación; y coordinar las evaluaciones de propuestas y productos de investigación según un conjunto de criterios de calidad.

De las numerosas e interesantes reacciones suscitadas por la provocadora intervención de Hargreaves en el mundo académico (Goldstein, 1996; Edwards, 1996; Hallam, 1998; Shkedi, 1998; Wikely, 1998; Foster, 1999; Ratcliffe, Bartholomew, Hames, Hind, Leach, Millar y Osborne, 2001; Hulme, 2001; Black, 2003, etc.) solo nos referiremos brevemente a tres de ellas, la de Hancock (1997), la de Hammersley (2002) y la de Hemsley-Brown y Sharp (2002). Las dos primeras sintetizan bien los puntos débiles del planteamiento de la famosa conferencia en la TTA, una desde la perspectiva del profesorado y otra desde la de la investigación educativa. La tercera tiene la peculiaridad de estar escrita desde un organismo no universitario de investigación, el NFER, que juega un papel de intermediario entre la investigación y la práctica educativa, y por tanto se sitúa a priori en una buena perspectiva neutral. Todas ellas admiten la mayoría de los argumentos expuestos por Hargreaves, pero añaden nuevos ángulos de enfoque y matices, que les llevan a conclusiones diferentes, más o menos críticas, con la postura de Hargreaves.

Hancock (profesor de la Universidad de Greenwich) responde a la pregunta, enunciada en el título de su artículo, de por qué los profesores son reacios a hacer investigación con cuatro razones explicativas,

basadas en su propia reflexión y avaladas por las opiniones de otros académicos. Las causas aducidas, que, sin duda, reflejan una realidad que suscribiríamos desde otras latitudes, son las siguientes:

- La primera de ellas es la falta de expectativa social de que los docentes no universitarios hagan investigación y teoricen sobre su práctica, lo que les lleva a no sentirse llamados a este tipo de actividad.
- La segunda se refiere a las propias condiciones y características de su trabajo, muy centrado en el «hacer», con fuertes implicaciones emocionales y de relación interpersonal, que conduce a los profesores a rechazar lo que no se considera útil para resolver los problemas inmediatos.
- La tercera es la falta de confianza en sí mismos de los profesores como profesionales que tienen algo que decir, debido a su falta de participación en el diseño de las políticas de cambio educativo.
- La cuarta razón es el desencuentro entre las metodologías más consolidadas en la investigación educativa y los modos de trabajar de los docentes.

Este conjunto de razones parece apuntar a que la docencia y la investigación son actividades muy diferentes, que exigen formación, tiempos, capacidades y motivaciones distintas y que, por tanto, difícilmente pueden ser compatibles para que las realice un mismo profesional. Concluye el artículo sugiriendo algunos modos creativos de apoyo a los profesores, para que puedan llevar a cabo actividades de investigación incardinadas en la docencia.

El trabajo de Hammersley y de sus colaboradores (todos ellos profesores de la Facultad de Educación de la Open University) va más allá de la reacción a la conferencia de la TTA y hace un planteamiento en profundidad de las relaciones entre investigación y práctica educativa, sobre el que volveremos más adelante. En este momento sólo nos interesa señalar muy brevemente los puntos críticos respecto a la postura de Hargreaves y su posicionamiento en la polémica suscitada. El primer capítulo del libro se dedica íntegramente a hacer una evaluación punto por punto de la conferencia de la TTA y de sus consecuencias. Se centra en desmontar lo que llama falacias subyacentes a los dos principales argumentos de Hargreaves: que la investigación educativa ha fracasado en la producción de un corpus consistente de conocimientos y que sus resultados son de poca utilidad para los profesores.

Aun admitiendo la parte de verdad que hay en ambas afirmaciones, considera Hammersley que la primera olvida las dificultades metodológicas intrínsecas a la investigación en un campo como la educación, semejante en ciertos aspectos al de la medicina, pero en absoluto idéntico a él, entre otras cosas porque un médico trata a los pacientes individualmente y el profesor ha de hacerlo en grupo, lo que es fuente de muchas de las dificultades de la enseñanza. La segunda afirmación parte de una concepción simplista y lineal de las relaciones entre investigación y práctica educativa y de una noción demasiado instrumental de lo que es la relevancia práctica, que, de ningún modo puede reducirse a la repercusión inmediata y visible. Concluye su crítica afirmando que la propuesta de Hargreaves de reformar radicalmente la investigación educativa se parece más al discurso «anti-profesionales» de algunos políticos que a una intervención académica y que las políticas derivadas de esta propuesta están resultando contraproducentes y lejos de mejorar la calidad de la investigación, la están dañando.

Las investigadoras del NFER, Hemsley-Brown y Sharp, toman como punto de partida de su estudio la comparación efectuada por Hargreaves entre la medicina y la educación en cuanto al uso de la investigación para mejorar la práctica. En medicina las decisiones profesionales, como el tratamiento que

se ha de prescribir en unas condiciones determinadas, están basadas en los resultados de investigación disponibles; por el contrario los profesores rara vez acuden a investigaciones para tomar decisiones respecto a sus alumnos. El estudio consiste en analizar si, en efecto, los médicos y enfermeras utilizan más la investigación que los profesores y directores de centros, y qué factores condicionan el mayor o menor uso.

Tras la revisión de 183 artículos e informes e investigación, llegan a la conclusión de que los profesores no suelen estar interesados o implicados en investigación educativa ni son usuarios asiduos de revistas profesionales, mientras entre los médicos esta es una práctica habitual. Los principales factores negativos que parecen motivar este desinterés de los profesores son la escasez de tiempo, la falta de confianza en los resultados de la investigación, que se consideran irrelevantes o teóricos, la dificultad de entender el lenguaje de los investigadores, la mala difusión de los estudios, la mayor relevancia concedida a otras fuentes de información y la falta de incentivos. En cambio, como factores positivos para que exista «consumo» habitual de investigación por parte del profesorado, se señalan las buenas relaciones entre investigadores y docentes, el que los estudios se centren en la escuela, la participación de los profesores en estudios de postgrado y la implicación de éstos en trabajos de investigación. El porqué de las diferencias entre el colectivo docente y el sanitario parece residir no tanto en resistencias individuales como en la cultura institucional de cada uno de ellos, que incita más o menos a la adquisición de conocimientos para realimentar la práctica. De modo que modificar el grado de uso de la investigación por parte de los profesionales de la enseñanza implica sobre todo un cambio cultural.

Se aprecia que el debate suscitado en el Reino Unido (y extendido después al ámbito internacional), en el que no hemos hecho más que una pequeña incursión, es apasionante y de gran trascendencia para el futuro inmediato de la investigación educativa y de la propia educación. Las cuestiones planteadas son de gran calado, de las que no se resuelven con medidas puntuales, sino que suponen perspectivas nuevas y globales. A este debate se han unido voces académicas de todo el mundo y ha dado lugar a varias acciones de la OCDE sobre el tema de la generación y utilización del conocimiento en educación entre las que destaca la publicación (OCDE, 2000) de una serie de aportaciones de expertos de gran prestigio (entre ellos el propio Hargreaves, además de Saussois de Francia, Lundvall de Dinamarca, Bauer y Carnoy, de Estados Unidos, Kogan del Reino Unido, etc.). Más adelante se recogen los principales aspectos relativos a replanteamientos de base v líneas de avance tratados en esta publicación.

2. RELACIONES ENTRE INVESTIGACIÓN Y POLÍTICA EDUCATIVA

La interacción entre la investigación educativa y la política se caracteriza en general por la ignorancia mutua y el continuo desencuentro. Es cierto que, de vez en cuando, hay bienintencionados intentos de entendimiento y apoyo por parte de los políticos, que dan lugar a algunos logros importantes. Las relaciones entre estas dos esferas de acción son de suyo difíciles, dadas, sobre todo, las divergencias de intereses, planos de conocimiento y tiempos en que se mueve cada una de ellas (Muñoz-Repiso, 2000). Es más, a menudo son incluso peores de lo que cabría esperar, a causa de la incomprensión de algunos políticos y del alejamiento de la realidad por parte de ciertos investigadores.

Empezaremos por la visión más positiva de esta cuestión. Robert Slavin (2002), que posee un largo bagaje de reflexión y contribuciones en este terreno, pone de relieve los beneficios para la educación de una política basada en la investigación (evidence-based policy). Señala como un hito en Estados Unidos la decisión, tomada por la administración Clinton en 1999 y continuada hasta el momento por la

administración Bush, de promover y financiar a las escuelas la adopción de reformas basadas en investigaciones rigurosas. Esta iniciativa, denominada No Child Left Behind está destinada a las escuelas más pobres y financiada con un enorme presupuesto. En ella colaboran estrechamente el Departamento de Educación y la Oficina de Investigación Educativa (OERI).

Indica Slavin que esta experiencia de cooperación y otras similares no han contribuido aún a la necesaria transformación de la educación, tal como ha ocurrido en cambio en la medicina, la agricultura y la tecnología del siglo XX, pero, al menos, sirven para construir unas bases de mayor confianza entre investigadores, políticos y prácticos. Este tipo de procesos puede dar lugar a largo plazo a las mejoras progresivas y sistemáticas que caracterizan los campos más avanzados de actividad en la sociedad actual. Hasta ahora la educación no había adoptado dinámicas semejantes a las de los campos más nutridos por la ciencia y, por eso, sus cambios son más pendulares que progresivos. En gran medida esto se debe a que las aplicaciones de la investigación son ocasionales y sus resultados sólo se respetan si se corresponden con las modas pedagógicas o con los intereses políticos.

Es de esperar que la estrategia de aplicar el conocimiento de la investigación a la política educativa tenga un efecto espiral, de tal modo que la investigación, al ser valorada para el diseño de políticas con repercusión en el cambio escolar, se vea reforzada en prestigio social y recursos; entonces se esforzará en producir y difundir resultados aplicables, que darán lugar a mejoras en las escuelas y servirán para la adopción de nuevas políticas educativas basadas en evidencias sólidas, de las que se beneficiarán millones de niños. El progreso ha de producirse a base de pequeños avances acumulativos, no de grandes éxitos rápidos. Por tanto requiere continuidad y paciencia, cualidades que han estado ausentes en la mayoría de los intentos de establecer unas relaciones sólidas y fructíferas entre la investigación y la política educativa. Slavin está convencido de que es el momento idóneo para que esto suceda y la educación pase a formar parte de las actividades que, de forma natural, se alimentan de los avances de la investigación, tal como lo hacen otras profesiones.

Sin embargo, son muchos los indicios de que esta situación idílica está lejos de producirse de forma generalizada, a pesar de la lógica aplastante del planteamiento. Como decíamos, los intereses, enfoques, lenguajes y plazos de la actividad política y la investigadora son muy diferentes, a veces irreconciliables. El objetivo del investigador es generar conocimiento y el del político actuar sobre la realidad. Como consecuencia, ambos hablan lenguajes diferentes, porque el uno considera un éxito cualquier avance en el descubrimiento de los factores que contribuyen a mejorar la educación y el otro, en cambio, quiere resultados tangibles. Y se mueven en tiempos casi imposibles de conciliar, porque el político necesita la información de forma inmediata y la investigación es un proceso lento. Pero esto no debería ser un obstáculo insalvable para el diálogo y la colaboración, si no se mezclaran otros elementos que hacen las relaciones mucho más difíciles en el campo de la educación que en otros, como pueden ser la ingeniería o la medicina. Nos referimos a los aspectos ideológicos.

La educación es un terreno muy cargado de ideología, en el que las dimensiones políticas, las opiniones de los ciudadanos y lo profesional se mezclan continuamente. Por eso tanto los profesores como los investigadores en educación tienen grandes dificultades de que se respete su saber. A ningún político o persona de la calle se le ocurre opinar acerca de cómo debe hacerse un puente, repoblar un bosque o realizar un trasplante de corazón. Podrán discutir (incluso decidir, si es de su competencia) sobre la oportunidad de hacer un determinado puente, las ventajas de la repoblación forestal o la conveniencia y legitimidad de llevar a cabo trasplantes de órganos. Eso quiere decir que en ingeniería y en medicina los aspectos políticos o sociales están bien deslindados de los científicos o profesionales. Sin embargo, en

educación, cualquiera sienta cátedra en temas tan dispares como la conveniencia de subvencionar la enseñanza privada o los efectos de la enseñanza comprensiva sobre los resultados de los alumnos (por poner algunos ejemplos) cuando está claro que pertenecen a dos planos muy diferentes. Lo primero pertenece al terreno de lo valorativo e ideológico y por tanto la sociedad, y los políticos en su nombre, tienen plena legitimidad para opinar y decidir al respecto. En cambio, sobre el segundo tema sólo es posible pronunciarse con seriedad sobre una base de evidencias empíricas y no tendría ningún sentido tomar decisiones sin conocer los datos que avalen la opción elegida. Pero ocurre que también esta cuestión, aunque debería ser puramente técnica, está contaminada de ideología.

Aunque la finalidad manifiesta de los sistemas educativos es el logro de una serie de resultados para todos los alumnos, existen intereses tácitos de diversos colectivos y prejuicios muy arraigados socialmente que interfieren de forma considerable en la búsqueda imparcial y objetiva de soluciones por parte de los profesionales (hasta donde es posible la objetividad en cualquier campo, y más aun en ciencias sociales). Todas estas razones, aparte de las responsabilidades achacables a los propios investigadores, que también las hay, contribuyen a que la investigación educativa sea mirada con poco interés y con cierto recelo por parte de los responsables políticos. Por eso no podemos por menos de mirar con escepticismo la postura optimista de Slavin.

Según Martín Carnoy (2000), los resultados de la investigación educativa solo son tenidos en cuenta cuando coinciden con el «saber ordinario», es decir, con las convicciones de la gente adquiridas mediante sus experiencias de la vida cotidiana, y/o cuando son útiles, en un sentido amplio, para la política educativa. Ilustra esta afirmación con ejemplos extraídos de la realidad de Estados Unidos o del ámbito internacional. El más llamativo de estos ejemplos es el de la influencia del tamaño de la clase en el rendimiento de los alumnos, utilizado de forma contraria en los países desarrollados y en los pobres. La evidencia, contrastada por numerosas investigaciones, de la escasa o nula relación entre estas dos variables, es rechazada en los países desarrollados por ir en contra de la creencia generalizada y de los intereses de potentes colectivos (padres y profesores) y, por tanto, ser políticamente inoportuna (salvo en las ocasiones en que se quiere justificar un recorte presupuestario). En cambio en el Banco Mundial estos resultados se han convertido en «artículo de fe» para imponer a los países en vías de desarrollo ratios alumnos/profesor altísimas y así reducir drásticamente los gastos en educación.

En España podríamos citar como ejemplo paradigmático el de la selectividad, que desaparece del panorama educativo con una mala fama de «lotería» en absoluto justificada por los datos empíricos. Los resultados en sentido contrario de las muchas investigaciones realizadas durante una década (De Miguel, 1993; Muñoz-Repiso *et al.*, 1997) no han logrado modificar la opinión del gran público y, por tanto, tampoco han sido de interés político. En parte, quizá, porque no fueron difundidos adecuadamente y en parte porque resulta muy cómodo para todos tener un «chivo expiatorio» al que cargar las contradicciones del sistema. Otro ejemplo, de signo contrario, es el de la profusa utilización de la parte de los resultados del Informe PISA (OCDE, 2001), que iban en el sentido de la corriente de opinión dominante y de los intereses de la política del momento, silenciando en cambio aquellos que la contradicen.

Estos ejemplos de temas educativos difundidos de forma superficial o sesgada por la prensa, ponen también de relieve otro elemento importante de las relaciones entre la investigación y la política educativas: el papel de los medios de comunicación. A éstos, como dice Carnoy, les gustan, por un lado, los resultados bien definidos, sin matizaciones ni complejidades, porque es lo fácilmente transmisible, y por otro, la polémica, porque es lo que vende. La presión mediática lleva en ocasiones a los

comunicadores, e incluso a los propios investigadores, a transformar en blanco y negro aquello que era una gama de grises, a simplificar, a extremar posiciones y algunas veces, hasta a deformar la realidad.

Existe el riesgo grave de que los propios investigadores, en su deseo bienintencionado de hacer los resultados comprensibles y útiles para la toma de decisiones, o en su no tan bienintencionado interés de ser gratos al poder, seleccionen los resultados más llamativos o más acordes con lo que se espera de ellos, traicionando así su cometido. En el otro extremo está la opción de realizar investigaciones de alto rigor científico que sólo tienen repercusión en el terreno académico, que no se divulgan ni trascienden a la sociedad y no producen más beneficios que engrosar el curriculum de sus autores, sin interferir ni para bien ni para mal en la política educativa. Consideramos que éste es otro modo de traicionar la misión social del investigador, tan pernicioso como el anterior.

Ciertamente, no resulta fácil encontrar el equilibrio entre los dos polos y por eso, son loables todos los intentos de conciliarlos, sea cual sea el éxito de la iniciativa. Se puede trazar un camino intermedio por el que avancen las relaciones entre política e investigación educativa con provecho mutuo y sobre todo, con consecuencias positivas para la propia educación. En el apartado siguiente vamos a esbozar, de forma sintética, por dónde parecen ir las perspectivas de solución de esta aporía, así como de la no menos problemática cuestión de la enseñanza basada en investigación y de la investigación ligada a la práctica docente.

3. PERSPECTIVAS DE FUTURO EN LA COLABORACIÓN ENTRE INVESTIGACIÓN Y PRÁCTICA EDUCATIVAS

Para avanzar en la mejora de relaciones y en la realimentación recíproca de estos ámbitos de actividad, es necesario modificar los planteamientos de base. El exceso de optimismo de los años 60 y 70 acerca de los efectos de la investigación para la modificación de la práctica no fue beneficioso para ninguna de ellas. Partía de una concepción simplista y lineal, basada en un modelo industrial de funcionamiento (producción de saber => mediación/difusión => aplicación) según el cual, la investigación debería producir de forma inmediata resultados, que se convertirían en pautas de actuación para docentes y responsables políticos. La consecuencia natural de este planteamiento erróneo fue el pesimismo de los años 80 y 90, al comprobar lo poco que ha servido la investigación educativa para la mejora de la enseñanza. Las posibles razones de la falta de frutos esperados giran en torno a cuatro hipótesis (Kennedy, 1997, citado en OCDE, 2000): la investigación no es convincente porque sus productos no son de calidad; los docentes no son unos profesionales acostumbrados a nutrirse de los avances de la investigación; las ideas procedentes de los estudios no son fácilmente accesibles a los docentes; el sistema educativo en sí mismo es incapaz de introducir cambios.

Actualmente los planteamientos de esta cuestión son mucho más realistas, complejos y a la vez, modestos en sus pretensiones. Ya no se supone que la investigación vaya a resolver todos los problemas de la educación ni a tener repercusiones en la práctica de forma in-mediata. Pero eso no significa que no quepa esperar nada de ella, sino que es preciso ajustar las expectativas por medio de un cambio de enfoque. Los modelos no lineales se han impuesto como única forma de abordar la cuestión en sus justos términos. Las complejas relaciones entre producción y utilización del saber se pueden explicar mediante «modelos interactivos» (OCDE, 2000) modelos de «ilustración moderada» (moderate enlightenment) (Hammersley, 2002), o modelos «epidemiológicos» (Cros, 1999), entre otros.

El «modelo interactivo» se caracteriza por enfatizar la interdependencia entre los elementos del sistema, de manera que los tres procesos fundamentales (producción, mediación y utilización) se influyen mutuamente y los diferentes actores pueden adoptar uno u otro papel según el momento. Al hablar de «ilustración moderada» (frente al modelo industrial o al de ilustración fuerte), Hammersley se refiere a que la práctica no puede fundarse de forma directa en lo que la investigación produce, ni ésta orientarse sólo a la generación de resultados inmediatamente útiles. Los procesos de retroalimentación entre una y otra son contingentes, pasan por la mente de los docentes y administradores de la educación «ilustrados», que, entre otros conocimientos, manejan resultados de investigación para tomar sus decisiones. Por su parte, la expresión «modelo epidemiológico» se refiere a un modo de expansión del conocimiento que recuerda más al contagio que a la imposición o la utilización mecánica. Los primeros «afectados» por las perspectivas innovadoras abiertas por la investigación serían algunos profesores pioneros, para irse después expandiendo hasta institucionalizarse de forma generalizada.

Todos estos modos de interpretar las relaciones entre práctica e investigación tienen en común tres aspectos: por un lado, el haber rebajado sustancialmente las expectativas acerca de la capacidad de la investigación educativa para provocar cambios en la práctica; por otro, el considerar que las fronteras entre productores y usuarios del saber no son en absoluto nítidas; y, por último, el afirmar que entre ellos se dan relaciones en red, no lineales. El papel de la investigación educativa en este enfoque es mucho más limitado de lo que se pretendió en una concepción maximalista. Pero es un papel necesario, consistente en «iluminar» conceptos y relaciones, de forma indirecta y lenta, basado en la construcción acumulativa de conocimiento contrastado, no en la provisión de recetas de uso inmediato, ni en la justificación de decisiones tomadas de antemano.

La creación, transferencia e integración del saber en la práctica se daría en un «sistema que aprende», cuyas actitudes motoras son la innovación, el trabajo en equipo y la renovación, mediante relaciones triangulares que se alimentan mutuamente. Supone un cambio sustancial de perspectiva. Los docentes son profesionales innovadores y generan un saber desde la acción y la reflexión, que se trasfiere a los investigadores y a los responsables políticos; a su vez los investigadores producen conocimiento mediante la realización de estudios, incorporando los saberes y/o los cuestionamientos provenientes de la práctica y lo transmiten a docentes y políticos; éstos por su parte recogen el saber generado desde la investigación y la práctica para tomar decisiones que sirvan de apoyo y marco a la investigación y a la actividad educativa, a la innovación y al desarrollo de la profesión docente. Los tres vértices del triángulo, así como todos los actores y tareas implicadas, están al servicio de la mejora de la educación que es la razón de ser de todos ellos.

La «escuela del mañana» (OCDE, 2001) implica la creación de redes de gestión del saber que permitan relaciones fluidas entre los propios docentes y de éstos con los investigadores y con los responsables políticos. Es un auténtico cambio de mirada sobre el problema. La investigación no será la «panacea universal» para resolver todos los problemas que la escuela tiene planteados, pero sí un pilar importante para realizar pequeños avances sobre premisas sólidas, para desarrollar la profesión docente al mismo nivel que otras profesiones de alta cualificación, como la medicina o la ingeniería. No tendrá nunca un papel prescriptivo respecto a la enseñanza, porque ésta es una profesión que requiere la construcción de un saber propio, en diálogo con la realidad escolar y social y mediante la cooperación entre docentes.

El conocimiento proveniente de la investigación y el que se deriva de la práctica no tienen por qué excluirse, sino más bien articularse, respetarse, dialogar entre sí, ser «mucho más que dos», como diría Benedetti, al apoyarse recíprocamente. El punto crucial es romper la frontera, provocar el cambio de

cultura, suscitar la motivación para que los profesores utilicen la investigación educativa, la valoren, la incorporen a su vida profesional como usuarios-productores; y los investigadores reconozcan el saber generado a partir de la práctica y se apoyen en él.

El movimiento de investigación de Mejora de la Eficacia de la Escuela (Reynolds, Bollen, Creemers, Hopkins, Stoll y Langeweij, 1997) es un buen ejemplo de intento de colaboración, en pie de igualdad, entre docentes que llevan a cabo un proceso de cambio en su centro escolar e investigadores que intentan iluminarlo con el conocimiento adquirido a partir de los estudios sobre Eficacia escolar, aprendiendo a su vez del modo de hacer de los docentes implicados. Al menos esa es la intencionalidad. En la realidad todavía está demasiado dirigido por los investigadores académicos y, hoy en día, resulta difícil pensar que pueda ser de otro modo, dado como se plantean en el mundo de la investigación los requisitos para la recepción de fondos, la formalización de informes, la rigidez de las publicaciones, etc. Falta aún mucho para potenciar el movimiento de retroalimentación por el que los prácticos digan su palabra y los teóricos la escuchen como parte sustancial de su trabajo. Unos y otros, investigadores y profesores necesitan un mayor reconocimiento mutuo y por parte de la sociedad de su status profesional. Pero al menos el proceso está en marcha.

El «cómo» se puede llegar a hacer del sistema educativo una organización que aprende daría para otro capítulo, porque es una cuestión de fondo, que afecta tanto a la política en su globalidad como a los diferentes actores que hacen realidad la educación. Aquí nos contentaremos con unos apuntes iniciales sobre algunos pasos que podrían comenzar a darse en lo que a relaciones entre saber y práctica educativa se refiere:

- Partir de un enunciado explícito de la cuestión de la gestión del conocimiento como algo nuclear, haciendo una reflexión sobre las fuentes de acceso y los modos de producción del saber, para llegar al diseño de un modelo en el que se visualicen los cauces de comunicación y las relaciones que se pretende establecer.
- Hacer un trabajo de integración del saber disponible, mediante revisiones de investigación, meta-análisis, resúmenes temáticos, bases de datos organizadas mediante descriptores, etc., que por un lado, contribuya a consolidar la investigación educativa, a hacer sus resultados más acumulativos y promueva su avance, y, por otro, facilite el acceso a los hallazgos de la investigación a un público más amplio.
- Realizar un esfuerzo de acercamiento de lenguajes, de adaptación del saber abstracto y general a contextos concretos; para lo que es imprescindible el intercambio, el trabajo en equipo de los docentes entre sí y de éstos con los investigadores, la creación de grupos mixtos pioneros en esta tarea.
- Revalorizar las buenas prácticas de las escuelas propiciando su difusión y llevándolas a una «meta-reflexión» que contribuya a rebasar sus paredes concretas y sirva al aprendizaje común; para ello los investigadores externos pueden jugar un importante papel de animadores y puente con el mundo académico.
- Trabajar en red, sin ninguna clase de verticalismo, con vértices diversos que lideran alternativamente diferentes procesos; crear redes vivas de profesores, redes de escuelas, redes de investigadores, redes mixtas de investigadores y docentes, etc., utilizando todo el potencial de las tecnologías de la información y la comunicación.

El peor enemigo de este planteamiento, atractivo de suyo, son las resistencias por parte de todos: la resistencia de muchos profesores al cambio de cultura y a la ampliación de su mirada; la resistencia a implicarse en la problemática concreta de las escuelas por parte de investigadores demasiado cómodos en su aséptico mundo académico; la resistencia de los políticos a dejar hablar a la realidad más allá que a sus propios criterios o a los intereses de su partido. Los responsables de la política educativa juegan un papel decisivo en el diseño de reformas institucionales que faciliten una visión del sistema educativo del tipo «organización que aprende», en la que todos los actores tengan un lugar de similar importancia y todos adopten un papel creativo de aprendices y maestros a la vez, pero sin que esto suponga una confusión de las respectivas funciones.

En el proceso de transformación de los sistemas educativos en organizaciones que aprenden pueden jugar un papel importante las estructuras mediadoras entre la generación de conocimiento y la acción, tanto en los ámbitos nacionales como en los internacionales. Es fundamental poner en contacto a las tres comunidades interesadas (profesores, investigadores y responsables de las políticas educativas) para reforzar sus capacidades de utilización provechosa de la información. Varios países han puesto en marcha recientemente redes y organismos para realizar esta función y, por su parte, en las últimas décadas, algunos organismos o instituciones internacionales están jugando un papel importante en este sentido, con diversas estrategias de apoyo a los responsables políticos.

Dos ejemplos nacionales interesantes son el EPPI Center -ya mencionado anteriormente- en el Reino Unido y la What Works Clearinghouse (WWC) en Estados Unidos (OCDE, 2003a). El EPPI, como se dijo, tiene por misión aportar su ayuda a quienes quieren hacer balance de lo que ya se sabe sobre una serie de problemas de la práctica y política educativa, con el objeto de capitalizar el saber sobre educación. El programa WWC (<http://www.w-w-c.org>) es una iniciativa del centro de investigación educativa del Ministerio de Educación norteamericano en la que colaboran institutos de investigación de diversas universidades, seguramente heredera de la trayectoria generada hace una veintena de años a partir del informe *A nation at Risk* y la subsiguiente publicación por el Departamento de Educación de USA (1994) del excelente documento *What works? Research about teaching and learning*. Su misión es triple: favorecer el uso de metodologías rigurosas en la investigación educativa; propiciar el aprovechamiento del conocimiento generado en educación para la toma de decisiones políticas; y facilitar al gran público los resultados de las investigaciones de interés. Todo ello se lleva a cabo mediante un proceso de síntesis que culmina con la colocación en Internet de informes temáticos.

Aunque dije que no me referiría más a España, no puedo dejar de comentar que esta función mediadora ha venido siendo desempeñada aquí institucionalmente, desde la administración pública, primero por el INCIE y luego por su sucesor el CIDE, durante más de treinta años, con más o menos medios y fortuna (últimamente con poco de ambas cosas). Quizá el problema ha sido que el carácter demasiado pionero de este organismo no ha ido en consonancia con la situación social de la educación. Se generó la estructura antes de que se hiciera sentir la necesidad de ella y no se ha sabido apreciar su potencial por parte de ninguna de las tres comunidades implicadas antes mencionadas, aunque quizá de ellas son los investigadores quienes más han valorado este centro.

En cuanto a los organismos internacionales, nos referiremos brevemente a tres de ellos, que consideramos emblemáticos en cuanto a mediación entre conocimiento y política educativa, por distintas razones. La OCDE, por ser una potente organización, que cubre un ámbito geográfico amplio, con gran prestigio y fuerte influencia en los Estados miembros; Eurydice, en el ámbito europeo, entidad más modesta, pero con una misión mediadora explícita; y, por último, el Programa para la Promoción de la

Reforma en América Latina y el Caribe (PREAL) organización aún incipiente y con escasos avances, pero que, además de referirse a una región importante para nosotros, tiene la peculiaridad de un enfoque coincidente con el que se ha expuesto al comienzo de este apartado. En el caso de Iberoamérica hubiéramos podido también mencionar las acciones de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), que realiza también una función de apoyo a la toma de decisiones mediante la generación de conocimiento.

Hemos visto como la OCDE (<http://www.oecd.org>) se ha ocupado con pertinencia del tema específico de las relaciones entre investigación, práctica y toma de decisiones en educación. Además, de manera continua y sistemática, realiza, fundamentalmente a través del Centro para la Investigación e Innovación en Educación (CERI), informes de expertos, evaluaciones y estudios que tienen por objetivo proporcionar elementos para una toma de decisiones informada a los responsables políticos de los Estados miembros. En esta línea se enmarcan, por ejemplo, las actividades del proyecto sobre Indicadores Internacionales de los Sistemas Educativos (INES), las publicaciones del proyecto La escuela del mañana, o las evaluaciones llevadas a cabo dentro del Programa internacional para la evaluación de los estudiantes (PISA).

Eurydice (<http://www.eurydice.org>) es una red institucional, cuya misión es la recogida, análisis, producción y difusión de conocimiento referente a los sistemas educativos europeos. Está integrada en el Programa Sócrates y compuesta de unidades nacionales coordinadas por una unidad europea. Fue creada hace más de veinte años con la finalidad expresa de realizar una función mediadora entre la información y la toma de decisiones. Tiene por tanto una característica específica muy en consonancia con los planteamientos innovadores respecto a la educación del futuro: ser una red. Las redes se consideran los «componentes críticos de los sistemas de transferencia de saberes» (OCDE, 2003b). Para cumplir su misión, lleva a cabo diversas actividades, como son la creación y mantenimiento de bases de datos sobre los sistemas educativos, la elaboración de indicadores sobre la educación europea y la realización de estudios comparados sobre temas de interés comunitario. Todo ello pretende proporcionar conocimientos a las administraciones educativas de los Estados de Europa, sobre diversos aspectos de la educación. La red trabaja sin descanso para hacer sus productos cada vez más pertinentes, para identificar a sus usuarios prioritarios y para dar la máxima difusión a los conocimientos generados.

El Programa para la Promoción de la Reforma en América Latina y el Caribe, PREAL (<http://www.preal.cl>) tiene como misión «promover un diálogo regional informado sobre reforma y política educativa». Incluye entre sus acciones, de modo prioritario, el aprovechamiento de la información generada por evaluaciones y estudios para el apoyo de la toma de decisiones. Quizá lo más interesante de este organismo es haber adoptado la nueva perspectiva de considerar la política como resultado de un aprendizaje organizativo, de tal modo que se ha producido ya «un cambio de la unidad de análisis» (Reimers y McGinn, 1997). Es la propia organización, en este caso el propio sistema educativo en su conjunto, con su complejo entramado de agentes que toman decisiones de diversos tipos dentro de él, el que aprende y, por tanto, quien debe ser informado.

Sabemos que el cambio de enfoque no es tarea de un día, que no son pequeñas las dificultades para encontrar un camino a la vez equilibrado y audaz, que permita el intercambio fructífero entre la práctica y la investigación educativa. Pero también es alentador comprobar que ya hay muchas personas trabajando en esta línea, en equipos pequeños y anónimos, en escuelas diseminadas por todo el mundo, y también desde marcos institucionales amplios nacionales o internacionales. Docentes, investigadores y administradores de la educación tenemos de cara al futuro una tarea ardua pero apasionante de cooperación. Nos alienta la convicción de que el mundo pertenece a los que «se atreven a encarnar la

utopía» (Sábato, 1999) y cualquier pequeña contribución en este camino nos acerca un paso más a la meta.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Black, P. (2003). Turning Research Results Into Practice: How does the D fit Into R&D? *Paper presented to the AERA Conference (21 April 2003), Chicago.*
- Carnoy, M. (2000). *Notes sur la production et l'utilisation du savoir dans le secteur d'éducation. Société du savoir et gestion des connaissances.* Paris: OCDE.
- Cros, F. (1999). *L'Innovation en éducation: un possible gestion de future, Les Écoles Innovantes.* Paris: OCDE.
- De Miguel, M. (1993). *El acceso a los estudios universitarios.* Madrid: CIDE.
- Edwards, T. (1996). *The Research Base of Effective Teacher Education.* Universities Council for the Education of Teacher.
- Fernández Cano, A. (2001). Valoración del impacto de la investigación educativa sobre la práctica docente. *Revista de Educación, 324*, pp. 155-170.
- Foster, P. (1999). Never mind the quality, feel the impact: a methodological assessment of teacher research sponsored by the TTA. *British Journal of Educational Studies, 47*(4), pp. 380-98.
- Gabilondo, A. (2004). Entrevista en *El País semanal del 15 de febrero.*
- Golstein, H. (1996). *A response to Hargreaves on evidence-based Educational Practice.* London: Institute of Education, University of London.
- Hallam, S. (1998). *How can we engage practitioners, managers and policy makers with research process and its outcomes.*
- Hammersley, M. (2002). *Educational Research, Policymaking and Practice.* London: Paul Chapman Publisher.
- Hancock, R. (1997). Why are Class Teachers Reluctant to Become Researchers? *British Journal of Inservice Education, 23*(1).
- Hargreaves, D.H. (1996). Teaching as a Research-based Profession: Possibilities and Prospects. *Teaching Training Agency Annual Lecture.*
- Harris, A. (2000). What works in school improvement? Lessons from the field and future directions. *Educational Research, 42*(1), pp. 1-11.
- Hemsley-Brown, J., y Sharp, C. (2002). The utilisation of research by practitioners in education: has Medicine got it cracked? *Paper presented at BERA Annual Conference, Exeter, 12-13 September.*
- Hiebert, J., Gallimore, R., y Stigler, W. (2002). A Knowledge Base for the Teaching Profession: What would it look like and how can we get one? *Educational Researcher, 31*(5), pp. 3-15.
- Hulme, M. (2001). What Works in Teaching and Learning: A School-Based Research Project, *Discussion Papers.* Technology Colleges Trust.

- Louis, K.S. (1996). Reconnecting knowledge utilization and School Improvement: two steps forward, one step back. En A. Hargueaves, M. Fullan Y D. Hopkins, D. (Eds.). *International Handbook on School Improvement*. London: Cassell.
- Muñoz-Repiso, M. (2000). *Prólogo. CIDE, El sistema de investigación Educativa en España*. Madrid: MECD.
- Muñoz-Repiso, M., et al. (1997). El sistema de acceso a la Universidad en España: tres estudios para aclarar el debate. Madrid: MECD.
- OCDE (1995). *La Recherche et le développement en matière d'enseigne-ment. Tendances, résultats et défis*. Paris: OCDE.
- OCDE (1999). *Les Écoles Innovantes*. Paris: OCDE.
- OCDE (2000). *Société du savoir et gestion des connaissances*. Paris: OCDE.
- OCDE (2001). *Quel avenir pour nos écoles?* Paris: OCDE.
- OCDE (2003a). *Des nouveaux défis pour la recherche en éducation*. Paris: OCDE.
- OCDE (2003b). *Réseaux d'innovation. Des nouveaux modèles de gestion des écoles et des systèmes*. Paris: OCDE.
- Orden, A., y Mafokozi, J. (1999). La investigación educativa: naturaleza, funciones y ambigüedad de sus relaciones con la práctica y la política educativas. *Revista de Investigación Educativa*, 17(1), pp. 7-29.
- Ratcliffe, M.; Bartholomew, H.; Hames, V; Hind, A.; Leach, J.; Millar, R., y Ossorne, J. (2001). Understanding the Research-User Interface. *Paper presented at BERA Annual Conference, Leeds*, 13-15 September.
- Reynolds, D.; Bollen, R.; Creemers, B.; Hophins, S.; Stoll, L., y Langeweij, N. (1997). *Escuelas eficaces para mejorar la enseñanza*. Madrid: Santillana.
- Reimers, F., y Mcginn, N. (1997). *Informed Dialog: Using Research to Shape Education Policy around the World*. London: Praeger.
- Sábato, E. (1999). *Antes del fin*. Barcelona: Seix y Barral.
- Sancho, J. M., y Hernández, F. (1997). La investigación educativa como espacio de dilemas y contradicciones. *Revista de Educación*, 312, pp. 81-110.
- Shkedi, A. (1998). Teachers' attitudes towards research: a challenge for qualitative researchers. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 11(4), pp. 559-77.
- Slavin, R. (2002). *Evidence Based Education Policies*. Reader's Digest Distinguished Lecture.
- Wikeley, F. (1998). Dissemination of Research as a tool for School Improvement. *School Leadership and Management*, 18, pp. 59-55.



EDUCAR DESDE LA COMPASIÓN APASIONADA *

Mercedes Muñoz-Repiso

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2010) - Volumen 8, Número 2

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num2/art13.pdf>

* Referencia original:
Muñoz-Repiso, M. (2008). Educar desde la compasión apasionada. *Crítica*, 958, pp. 22-27.



Días atrás, escuché en la radio a Ángel Gabilondo, rector de la Universidad Autónoma de Madrid, decir lo siguiente: "el afecto es indispensable para la educación, hay muchas teorías pedagógicas, pero esto es seguro". Me gustó mucho oírlo, porque hasta hace muy poco habría sido impensable escuchar algo así en boca de un académico.

En el último cuarto de siglo, la investigación educativa y los documentos pedagógicos hablan de eficacia docente, recursos educativos, evaluación, tecnología didáctica, resultados, eficiencia, orientación al rendimiento, éxito... pero es casi imposible encontrar alusiones a los sentimientos, las emociones y los afectos. Expresiones tales como vocación de maestro, pasión o entusiasmo por la enseñanza, amor a los alumnos (y no digamos compasión) estaban proscritas como sentimentalismos ajenos a la profesionalidad de los docentes, a la ciencia pedagógica y, desde luego, a la orientación empresarial, tan en boga en los últimos tiempos.

Por eso, a quienes siempre creímos que la calidad de la educación se juega en el terreno complejo de la mente y el corazón de maestros y alumnos, nos produce gran satisfacción ver cómo se va volviendo de la fría visión industrial de la enseñanza y entramos, en palabras del profesor de la Universidad de Boston Robert Fried, en la "era de la pasión". Sesudos catedráticos hablan de estos temas y los ponen en el centro del debate pedagógico. Los sentimientos y las emociones de los protagonistas de la educación son, al menos, parte tan esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje como la organización escolar, el currículo o las técnicas pedagógicas. Diríamos que incluso más.

1. EL MAESTRO APASIONADO

La verdad es que, para que exista una educación de calidad, para que se alcancen los fines que la sociedad propone como deseables para la educación de sus niños, es imprescindible que existan maestros apasionados por su tarea. La educación va mucho más allá de la satisfacción de unas exigencias académicas, del cumplimiento de unas normas o de la aplicación de unas técnicas. Los fines que se propone son de carácter moral, nada menos que el desarrollo intelectual, afectivo, social y espiritual de nuestros niños para que lleguen a la plenitud como personas. ¿Cómo alguien ha podido pensar que esto se logra aplicando estrategias empresariales de gestión de calidad, como si de la fabricación de productos en serie se tratara?

Sólo una persona apasionada, comprometida con su trabajo, inconformista, deseosa de mejorar la sociedad, amante de sus alumnos y de la materia que enseña, está en condiciones de educar verdaderamente. La vocación docente es mucho más que una dedicación laboral como otra cualquiera, implica no solo la vida profesional del maestro, sino también la personal y no solo su trayectoria intelectual, sino también sus emociones y hasta su propia identidad. Es una auténtica "vocación" y, por tanto el que se siente llamado no puede responder a ella más que con pasión. No se puede seguir una vocación aplicando un manual de instrucciones ni cumpliendo un reglamento escrupulosamente. A lo mejor la pasión lleva también al cumplimiento, pero el núcleo que genera la energía necesaria para llevar adelante la tarea está hecho de entusiasmo, de esperanza, de altos ideales. No es esto precisamente lo que se suele escuchar en las facultades y escuelas de formación de profesores, ni lo que los aspirantes a docentes suelen aducir como razón de su elección profesional. No se lleva en absoluto lo de la vocación en este mundo nuestro tan aséptico y tecnificado. Pero en el fondo ahí está, como siempre. Y la podemos reconocer en muchos maestros en ejercicio y en muchos alumnos que se están formando para serlo.

Podríamos preguntarnos con Hugo Assmann si “ser educador o educadora es aún una opción de vida que entusiasma (que apasiona), si se puede hablar de fascinación de la educación sin pecar de ingenuo”. Es una pregunta que puede responderse de forma teórica de muchas formas, según la posición que cada uno adopte. Assmann lo hace dando argumentos para el entusiasmo, porque considera que “la educación es hoy la más avanzada tarea social liberadora” y tiene razón. Pero creo que la mejor respuesta es mirar la realidad: los maestros apasionados están en las escuelas, los vemos todos los días. Son los que están llevando a cabo (y van a seguir llevando) la auténtica labor educadora en nuestra sociedad. Los profesores no vocacionales, no apasionados, son tan solo una comparsa en el mejor de los casos y un fraude social en el peor.

Pero el maestro apasionado no es un ingenuo, ni vive de ilusiones, sino que busca los mejores medios para llevar a la práctica su entusiasmo de manera inteligente. Pasión y eficacia no son cosas opuestas, todo lo contrario. El trabajo de los docentes es muy complejo, exige a la vez una serie de destrezas intelectuales (dominio de una o varias materias, técnicas de enseñanza, conocimiento de los procesos de aprendizaje y del manejo de grupos, etc.) y una implicación emocional constante. Se trata de una relación entre seres humanos, con toda la carga de vivencias, sentimientos, conocimientos previos y situaciones personales que cada uno lleva al aula, que, además se desarrolla en muchos casos en situaciones adversas. Es evidente que no se puede hacer frente a una tarea semejante aplicando sin más la normativa vigente, es decir llevando a cabo meros procesos racionales o incluso disponiendo de medios tecnológicos sofisticados. Se requiere mucho más. Sólo la pasión proporciona al educador la fuerza y la creatividad necesarias para combinar todos los elementos de su quehacer diario, un curso y otro, para lograr que sus alumnos sean más personas.

Los alumnos saben bien lo que es la calidad del aprendizaje y lo relacionan siempre con la pasión que sus profesores ponen en la enseñanza. No sabrían definirlo de forma precisa, pero ellos captan cuándo el docente está entusiasmado con su materia y, además, le importan más que nada sus alumnos. Y eso lleva a una relación de confianza y respeto mutuo que es el terreno abonado para que germine a su vez el entusiasmo por aprender y la responsabilidad de los niños. Ya sabemos todas las dificultades que implica lograr algo así en la sociedad de hoy y no vamos a entrar en ellas aquí, nadie dice que sea fácil ser profesor en el momento actual. Pero sigue siendo válido que la única manera de educar es implicarse en ello apasionadamente, con la mente y el corazón.

Lo curioso es que el profesor que tiene ideales, entusiasmo y pasión por la educación seguramente trabaja más, pero también disfruta más y encuentra en ella un soporte para su esperanza. Así lo entiende Philippe Meirieu cuando dice: “Nuestros niños nos hacen un inmenso servicio. Su presencia nos obliga a hablar, a decir lo que queremos hacer del mundo, a intentar poner nuestros actos en coherencia con nuestros discursos...El deber de educar a nuestros niños nos recuerda felizmente lo esencial y los sueños que forjamos para ellos nos sostienen en el esfuerzo que hacemos para nosotros mismos” El maestro apasionado tiene un compromiso con la sociedad a través de su misión educadora. Cree que su trabajo es importante para el crecimiento de sus alumnos y que, si ellos son más personas, el mundo será un poco mejor. Eso le obliga a mantener la esperanza y redundar en su propio crecimiento continuo, en que siga aprendiendo, para mantener a la vez la pasión y la competencia.

2. LA COMPASIÓN EN LA ESENCIA DE LA EDUCACIÓN

“La vocación de enseñar tiene que ver, quizá por encima de todo, con el amor”, dice el profesor de la Universidad de Nottingham Christopher Day. Amor a los alumnos, amor a aprender y a enseñar, amor a un campo de conocimiento, amor al proceso de convertirse en plenamente humano y ayudar a otros en ese proceso... amor a la humanidad. Desde esta perspectiva el afecto es un ingrediente imprescindible de la enseñanza, no es un añadido, ni mucho menos algo que pueda dejarse fuera del aula. En esto coinciden Gabilondo y Day (y miles de maestros): lo único seguro es que sólo se educa desde el afecto.

Al docente apasionado le gustan sus alumnos, le gustan los niños y los jóvenes, “conecta” con ellos. Sin esa conexión o empatía sería impensable la relación educativa. El afecto le lleva a interesarse por las personas a las que debe educar, por sus circunstancias y características personales. Porque la educación, lejos de lo que presupone el “modelo industrial” (según el cual, el profesor es un mero instrumento y los resultados del alumno un mero producto) no consiste en la aplicación de directrices marcadas desde fuera de la escuela. Así no se educa, a lo más se instruye. La educación implica una relación humana y el maestro es una persona con todas sus capacidades y afectos puestos en juego para relacionarse con otras personas y lograr de ellas lo mejor de sí mismas.

La conectividad entre maestro y alumno y de los maestros entre sí, basada además en la conectividad del maestro consigo mismo (su unificación como ser humano) es pues esencial en las profundas relaciones que se dan en torno a la educación. Por eso Day llega a decir que en el núcleo de toda relación satisfactoria entre docente y aprendiz está la *compasión*. “En los últimos años han proliferado los textos sobre la eficacia de la escuela y del docente. Sin embargo ninguno ha sabido reconocer que la enseñanza y el aprendizaje eficaces se basa, en el fondo, en el ejercicio de la pasión y la compasión de los maestros en el aula”

Vemos pues cómo de la mano de la vocación entró la pasión y de la mano de ésta el afecto y de ahí llegamos a la compasión como esencia de la educación. Resulta bastante insólito encontrar esta palabra en la caracterización de algo tan ajeno aparentemente a ella como es la enseñanza. Pero ¿no será porque hemos malinterpretado tanto la una como la otra? En educación ya hemos visto como el mal viene de haber olvidado lo que es en verdad esencial. Respecto al término “compasión” también conviene volver a su sentido genuino para poder comprender su lugar en la relación educativa.

El profesor Pedro Sarmiento piensa críticamente el concepto de compasión para despojarlo de las connotaciones de superioridad (lástima del más débil) de bondad difusa (mero sentir emotivo, impotente y pasivo) o de ternura del corazón (que llevaría a eludir la verdad costosa y las responsabilidades molestas ante el compadecido). Y llega al fondo de la cuestión: “La palabra «compasión» lo lleva marcado (de «pati» y «cum»), expresando ese movimiento sorprendente de lo humano, que nos arrastra a participar simétricamente del destino del otro. Podemos ponernos en su lugar para vivir su suerte. La compasión nos abre a sentir al otro como él se experimenta a sí mismo.”. Ahí está el quid de la cuestión: el maestro tiene que intentar sentir al otro que es su alumno como éste se experimenta a sí mismo y desde ese conocimiento-sentimiento profundo avanzar en la relación educativa. Desde este punto de vista la compasión es un estado de conciencia exigente: “El hecho de que suscite resistencia en nuestro ánimo, significa que incluye dimensiones personales de implicación, que no son posibles sin una sensibilidad ética bien despierta. Sólo se compadece quien no puede permanecer neutral ante el otro (...) La auténtica compasión, está decidida a resistir, a ser paciente, a sufrir para ayudar de verdad, no es un

alegato voluntarista, sino que exige inteligencia para encontrar su lugar justo. (...) La compasión es una parte decisiva de la pasión ética."

Reconocemos en estas palabras ecos de lo más genuino de la relación que se establece entre maestro y alumno. La empatía no le lleva al docente a una blanda aquiescencia con el modo de ser y actuar del niño, sino a "buscar en él su mejor yo" (como diría Salinas) pacientemente, con inteligencia para encontrar los mejores medios, resistiendo a las dificultades de todo tipo, Sólo la pasión y la compasión pueden dar como resultado una educación eficaz en el sentido más hondo del término.

Dice también Sarmiento que la compasión exige lucidez y delicadeza. Esta apreciación está muy en consonancia con lo que Day llama tacto pedagógico, quizá difícil de definir, pero que él caracteriza por cuatro aspectos: sensibilidad para interpretar el mundo interior del alumno a partir de pistas externas; capacidad de percibir la importancia psicológica y social de las características de ese mundo; sentido de los niveles y límites (saber hasta dónde presionar y hasta dónde acercarse) e intuición moral (sentir lo que hay que hacer). Cualquier maestro sabe la lucidez y la delicadeza (o el tacto) que son necesarias para relacionarse con los alumnos de forma fructífera.

3. LA ESCUELA COMUNIDAD APASIONADA

El maestro no está solo, trabaja en una comunidad de enseñanza-aprendizaje, es decir forma parte de un centro escolar, de un departamento y de complejas redes de todo tipo (administración de la que depende, pueblos o barrio en el que está enclavada la escuela, grupos de colegas, asociaciones profesionales...la sociedad en general) Sería muy conveniente (aunque poco probable) que todo este entramado sostenga la pasión del maestro. Pero, desde luego, es imprescindible que su entorno inmediato de trabajo, el centro escolar, sea una comunidad apasionada por la educación.

El docente difícilmente puede llevar a cabo su tarea con entusiasmo en solitario, se quemará en poco tiempo. Lo deseable es que la escuela entera viva su misión como algo que merece la pena y, si no es el caso, más vale que el maestro dedique parte de su pasión a ganar adeptos a su causa entre sus colegas. Normalmente la pasión de una comunidad no es compartida por absolutamente todos sus miembros, sino que el tono lo da una parte de ella que "tira" del resto, creando una cultura positiva y entusiasta. Los docentes apasionados crean en su entorno esa cultura y constituyen una comunidad de enseñanza-aprendizaje, donde adultos y niños crecen personal y colectivamente.

Louise Stoll resume las características de las escuelas en las que existe una "pasión colectiva" por mejorar:

1. *Objetivos compartidos:* "Sabemos adónde vamos"
2. *Responsabilidad del éxito:* "Tenemos que conseguirlo"
3. *Colegialidad:* "Estamos trabajando juntos"
4. *Mejora continua:* "Podemos hacerlo mejor"
5. *Aprendizaje durante toda la vida:* "Es nuestra responsabilidad seguir aprendiendo"
6. *Asunción de riesgos:* "Aprendemos si probamos algo nuevo"
7. *Apoyo:* "Siempre hay alguien para echar una mano"

8. *Respeto mutuo:* "Todo el mundo tiene algo que ofrecer"
9. *Apertura:* "Podemos dialogar sobre nuestras diferencias"
10. *Celebración y humor:* "Nos sentimos bien con nosotros mismos y juntos"

En nuestro entorno cercano tenemos un ejemplo de escuelas que caminan en esta línea: los centros de la Institución Teresiana. En el documento institucional *Identidad y Misión de los Centros Educativos IT*, encontramos muchos de los rasgos de los que venimos tratando. Se habla de una "**metodología inspirada en el amor**, que tiene en cuenta el despertar y la expresión de los sentimientos" (de maestros y alumnos) y de que "*la situación de los niños y adolescentes pide gran capacidad de escucha y de comprensión por parte de los que les acompañan en el difícil camino de crecer de forma integral.* (por lo que) *el-la tutor-a necesita capacidad de empatía con los alumnos-as y las familias, hacerse cargo de lo que viven para poder acompañarlos, desde donde se encuentran, hacia un proyecto de vida que les traiga felicidad y compromiso con la felicidad de los otros*". Es lo que se denomina *pedagogía de la proximidad*, que sólo puede darse en un *clima educativo semejante a la convivencia familiar*, donde profesores y alumnos se sienten a gusto, libres, respetados, trabajando juntos en un proyecto compartido y haciéndolo con alegría.

4. COMPADECERSE CON EL MAESTRO

El maestro apasionado necesita que le cuiden, porque la compasión siempre le hace a uno muy vulnerable. Dejarse afectar por la vida de los demás, quitarse toda coraza para sentir con el otro, ponerse en el lugar del que se tiene al lado...son ejercicios que producen un enorme desgaste: El docente que cada día pone su entusiasmo en juego y se relaciona con sus alumnos con afecto inteligente corre el riesgo cierto de caer en lo que Day denomina "*fatiga de la compasión*". Esta es "*una forma de estrés que se desarrolla cuando los cuidadores se han implicado tanto en la atención a los demás que acaban agotados emocional y espiritualmente.*"

Para que los maestros conserven la energía y no se dejen devorar por el estrés generado por la continua exposición vulnerable del propio yo, Day, además de aconsejarles que controlen la implicación personal excesiva con los alumnos (no la profesional, que siempre ha de ser máxima) les da una serie de consejos:

- *Cúidate a ti mismo* (cuanto más alta sea tu autoestima más eficaz será tu enseñanza)
- *Sé interesado e interesante* (busca nuevos conocimientos y experiencia, haz interesante la educación)
- *Busca un amigo crítico* (los docentes aislados se queman antes)
- *Haz significativo el aprendizaje* (dedica tiempo a ayudar a los alumnos a comprender el sentido de lo que estudian)
- *Equilibra el afecto y el control* (pon límites en clase para apoyar a la vez la autodisciplina, el respeto mutuo y el afecto)
- *Cultiva tu sensibilidad cultural*
- *Sé activo en las organizaciones profesionales*

Pero, aparte de lo que ellos mismos puedan hacer en este sentido, los profesores requieren un gran apoyo externo. Necesitan la comprensión y la empatía de los padres y de la sociedad, que los arrope y respalde, y necesitan el apoyo explícito de sus autoridades académicas y administrativas. Alguien tiene que preocuparse de las necesidades afectivas, del reconocimiento, motivación y satisfacción de los maestros. En todos los sistemas educativos suelen existir planes de formación continua de los profesores, pero ¿quién piensa en planes para mantener la pasión y alimentar la compasión de los docentes? En ello, en mantener un alto grado de compasión con los maestros, nos jugamos la educación de nuestros niños.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Assmann, H. (2002). *Placer y ternura en la educación*. Madrid: Narcea
- Day, C. (2007). *Pasión por enseñar*. Madrid: Narcea
- Fried, R. (1995). *The Passionate Teacher. A practical guide*. Boston: Beacon Press
- Meirieu, P. (1997). *L'École ou la guerre civile*. Paris: Plon
- Sarmiento, P. (2004). Fenomenología de la compasión. En *Ephemerides Mariológicas*, 54, 203-214
- Secretariado Poveda de Centros Educativos IT (2007). *Identidad y misión de los centros educativos de la Institución Teresiana*.
- Stoll, L. (1999). School Culture: Black Hole or Fertile garden for School Improvement? En J. Prosser (ed.) *School Culture*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.



BIBLIOGRAFÍA DE MERCEDES MUÑOZ-REPISO

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2010) - Volumen 8, Número 2

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num2/bibliografia.pdf>



Quizá la mejor forma de acercarse a Mercedes Muñoz-Repiso sea a través de los múltiples textos que nos legó. De esta manera, hemos querido contribuir a un mayor conocimiento de sus propuestas y visiones de la educación recopilando los libros, capítulos y artículos que elaboró en sus años de vida profesional, e incluyendo el enlace a aquellos en los que se dispone de una versión on-line de acceso libre.

Esta recopilación recoge los textos publicados y firmados por Mercedes. Es decir, no se incluyen ni informes inéditos, elaborados desde el CIDE y para las autoridades educativas, ni los textos institucionales cuya única autoría es la institución desde donde se elaboró el texto. A pesar del intento de exhaustividad, es posible que algún texto se haya quedado fuera. Si apareciera, aprovecharíamos la flexibilidad que aportan las publicaciones electrónicas, y lo incluiríamos.

1976

Silva, D., *Muñoz-Repiso, M.* y Ros García, M. (1976). *Los textos escolares de EGB: encuesta al profesorado*. Madrid: INCIE.

1978

Dendaluze, I., Muñoz-Repiso, M. y Pérez Serrano, G. (1978). *Educación para la convivencia: Conocimientos y actitudes cívicas de los niños de quinto y octavo de EGB*. Madrid: INCIE.

1981

Álvaro, M., Dendaluze, I., Muñoz-Repiso, M., y Pérez Serrano, G (1981). *Los estudiantes españoles y los valores democráticos: estudio empírico sobre la socialización política*. Madrid: INCIE.

1983

Álvaro Page, M., Fuente, C. y Muñoz-Repiso, M. (1983). *Lo que piensan los españoles de la educación*. Madrid: CIDE.

Álvaro Page, M. y Muñoz-Repiso, M. (1983). Datos sin demagogia: los españoles opinan de la enseñanza. *Revista de Educación*, 272, pp. 161-171

1988

Muñoz-Repiso, M. (dir.) (1988). *La presencia de las mujeres en el sistema educativo*. Madrid: Instituto de la Mujer.

Muñoz-Repiso, M., González Dorrego, B. y Martínez Ibáñez, R. (1988). *Las calificaciones en las pruebas de acceso a la universidad*. Madrid: CIDE.

1989

Ros García, M., **Muñoz-Repiso, M.**, Méndez, A.M. y Romero, M.B. (1989). *Interacción didáctica en la Enseñanza Secundaria*. Madrid: CIDE.

1990

Blanco Marcilla, A., Muñoz-Repiso, M., Latiesa, M. y González Tirados, R.M. (coords) (1990). *La investigación educativa sobre la Universidad: actas de las jornadas, Madrid, 31 Mayo - 1 Junio 1990*. Madrid: Ministerio de Educación.

Muñoz-Repiso, M. (1990). Las calificaciones en las pruebas de acceso a la Universidad: diferencias de resultados según centro, opción y sexo. En A. Blanco Marcilla, M. Muñoz-Repiso, M. Latiesa y R.M. González Tirados (coords.), *La investigación educativa sobre la Universidad: actas de las jornadas, Madrid, 31 Mayo - 1 Junio 1990* (pp. 113-133). Madrid: Ministerio de Educación

Ros García, M., Muñoz-Repiso, M. y Méndez Miras, A. (1990). *¿Qué ocurre en las aulas?: estilo docente de los profesores y satisfacción de los alumnos de enseñanza secundaria*. *Revista de Educación*, 291, pp. 319-338.

1991

Muñoz-Repiso, M., González Dorrego, B. y Martínez Ibáñez, R. (1991). *Las calificaciones en las Pruebas de Acceso a la Universidad*. Madrid: CIDE

1992

Muñoz-Repiso, M. , Villalaín, J.L. y Valle, J.M. (coords.) (1992). *Educación y valores en España: actas del seminario, (Cádiz 26-28 de Noviembre de 1991)*. Madrid: CIDE.

Muñoz-Repiso, M., Vitoria, F., Barquero, B., Buckhardt, E. , Calzón, J. , García, B., González, M., Lucio-Villegas, M., Murillo, F.J., Paredes, J. y Torres, J.A. (1992). *Las desigualdades en la educación en España*. Madrid: CIDE.

1993

Bunes, M., Calzón, J., Elexpuru, I., Fañanas, L.T., Muñoz-Repiso, M., y Valle, J.M. (1993). *Los valores en la LOGSE: un análisis de documentos a través de la metodología de Hall-Tonna*. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.

1994

Muñoz-Repiso, M. (1994). *Valores y autonomía del centro docente*. En A. Villa (coord.), *Autonomía institucional de los centros educativos: presupuestos, organización y estrategias* (pp. 351-364). Bilbao: Universidad de Deusto. [Publicado en este volumen]

Muñoz-Repiso, M. (1994). ¡Qué suerte ser una chica de letras y examinarse de selectividad en la Universidad Autónoma! Algunos datos estadísticos sobre las pruebas de acceso. *Tarbiya: Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 7, pp. 61-68.

1995

Muñoz-Repiso, M., Cerdán, V., Murillo, F.J., Calzón, J., Castro, M., Egido, I., García, R. y Lucio-Villegas, M. (1995). *Calidad de la educación y eficacia de la escuela*. Madrid: CIDE.

Muñoz-Repiso, M. (1995). *Summerhill y la utopía de la libertad*. *Revista de Educación*, 307, pp. 411-425

1996

Muñoz-Repiso, M. (1996). La calidad como meta. *Cuadernos de Pedagogía*, 246, pp. 52-57.

1997

Arrimadas, I. y Muñoz-Repiso, M. (1997). *El acceso a la Universidad en Europa: problema común, soluciones diferentes*. *Revista de Educación*, 314, pp. 115-134.

Muñoz-Repiso, M. y Murillo, F.J. (1997). *Los resultados en la selectividad actual: algunas cuestiones a debate*. *Revista de Educación*, 314, pp. 29-48.

Muñoz-Repiso, M., Murillo, F.J., Arrimadas, I., Navarro, R., Díaz-Caneja, P., Martín, A.I., Gavari, E., Molinuevo, J., Gómez, A. y Fernández, E. (1997). *El sistema de acceso a la universidad en España: tres estudios para aclarar el debate*. Madrid: CIDE.

Muñoz-Repiso, M. y Valle, J.M. (1997). *Las redes de Eurydice y Quipu: Potencial para la Educación Comparada*. *Revista Española de Educación Comparada*, 3, pp. 247-276

1998

Muñoz-Repiso, M., Murillo, F.J. y Arrimadas, I. (1998). *¿Hay lugar para la enseñanza de las humanidades en la Europa del siglo XXI?* *Revista Española de Educación Comparada*, 4, pp. 209-235.

1999

Muñoz-Repiso, M. y Murillo, F.J. (1999). *La selectividad a examen: estudio comparativo del acceso a la universidad en algunos países de Europa*. *Cuadernos de Pedagogía*, 282, pp. 91-97.

2000

Muñoz-Repiso, M. (2000). *Educar en positivo para un mundo en cambio*. Barcelona: PPC.

Muñoz-Repiso, M., Murillo, F.J., Barrio, R., Brioso, M^a J., Hernández, L. y Pérez-Albo, M^a J. (2000). *La Mejora de la Eficacia Escolar: un estudio de casos*. Madrid: CIDE.

Muñoz-Repiso, M. (2000). Presentación. En CIDE, *El sistema de investigación educativa en España* (pp. 11-14). Madrid: CIDE.

2001

Muñoz-Repiso, M. (2001). Lecciones aprendidas para el sistema español. *Cuadernos de Pedagogía*, 300, pp. 66-73.

Muñoz-Repiso, M. y Murillo, F.J. (2001). Un balance provisional sobre la calidad en educación: eficacia escolar y mejora de la escuela. *Organización y Gestión Educativa*, 9(4), pp. 3-9. [Publicado en este volumen]

Muñoz-Repiso, M., Murillo, F.J., Pérez-Albo, M.J., Barrio, R., Hernández-Rincón y M.L. Brioso, M.J. (2001). Aportaciones de las Teorías de la Organización al nuevo movimiento teórico-práctico de Mejora de la Eficacia Escolar. *Revista Española de Pedagogía*, 59(218), pp. 69-84.

Muñoz-Repiso, M. (2001). *La destrucción invisible*. *Misión Abierta*, 93(4), pp. 15-18.

2002

Muñoz-Repiso, M. (2002). ¿Qué significa calidad cuando se tiene en cuenta la equidad y qué significa equidad teniendo en cuenta la calidad en la Educación Católica? En J.C. Torre Punte (coord.), *Calidad y equidad en la Educación Universitaria Católica* (pp. 119-130). Madrid: Universidad Pontificia de Comillas de Madrid.

Murillo, F.J. y Muñoz-Repiso, M. (Coords.) (2002). *La mejora de la escuela: un cambio de mirada*. Barcelona: Octaedro. [Trad al portugués (2007). *A qualificação da escola. Um novo enfoque*. Portoalegre: Artmed]

Muñoz-Repiso, M. (2002). ¿Y ahora qué?: una mirada de conjunto para seguir avanzando en la mejora de la escuela. En *La mejora de la escuela: un cambio de mirada*. En F.J. Murillo, F.J. y M. Muñoz-Repiso (coords.), *La mejora de la escuela: un cambio de mirada* (pp. 165-187). Barcelona: Octaedro.

2003

Muñoz-Repiso, M. (2003). Mujeres, educación y toma de decisiones en la Unión Europea. *Organización y Gestión Educativa*, 11(3), pp. 26-31.

Muñoz-Repiso, M. y Murillo, F.J. (Coords.) (2003). *Mejorar los procesos, mejorar los resultados en educación. Investigación europea sobre mejora de la eficacia escolar*. Bilbao: Mensajero.

2004

Muñoz-Repiso, M. (2004). ¿Sirve para algo la investigación educativa? *Organización y Gestión Educativa*, 12(1), pp. 8-14.

Muñoz-Repiso, M. (2004). El futuro de la mejora de la escuela en España. *Cuadernos de Pedagogía*, 339, pp. 72-75.

Muñoz-Repiso, M. (2004). Mujer y educación en la Unión Europea. En J.R. Flecha Andrés y C. García Nicolás (coords.), *Mujer e igualdad de oportunidades* (pp. 95-114). Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca. [Publicado en este volumen]

Muñoz-Repiso, M. (2004). Una educación de calidad para todos y entre todos: La propuesta del Ministerio de Educación. *Crítica*, 54(920), pp. 8-10.

Muñoz-Repiso, M. (2004). Investigación, política y práctica educativas. En J. C Torre Puente y E. Gil Coria (Eds.), *Hacia una enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje: libro homenaje a Pedro Morales Vallejo* (pp. 405-430). Madrid: Universidad Pontificia de Comillas de Madrid. [Publicado en este volumen]

2005

Muñoz Martín, M. y Muñoz-Repiso, M. (2005). La construcción europea en educación. *Organización y Gestión Educativa*, 13(6), p. 14.

Muñoz-Repiso, M. (2005). [Mejorar las relaciones entre investigación y práctica educativas](#). *Avances en Supervisión Educativa*, 1.

Muñoz-Repiso, M. (2005). Eurydice, la red de estudios sobre educación de la Unión Europea. En J. Ruiz Berrio y G. Vázquez Gómez (Coords.), *Pedagogía y Educación ante el siglo XXI* (pp. 569-576). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

2006

Muñoz Martín, M. y Muñoz-Repiso, M. (2006). La gestión del conocimiento en el sistema educativo. *Organización y Gestión Educativa*, 14(5), pp. 12-13.

2008

Muñoz-Repiso, M. (2008). Las evaluaciones internacionales y la mejora del sistema educativo. *Crítica*, 956, pp. 14-15.

Muñoz-Repiso, M. (2008). Educar desde la compasión apasionada. *Crítica*, 958, pp. 22-27. [Publicado en este volumen]

Muñoz-Repiso, M. (2008). Entrevista a Alejandro Tiana. *Crítica*, 956, pp. 66-71.