



Red Iberoamericana
de Investigación
sobre Cambio
y Eficacia Escolar

issn:1696-4713



Revista Iberoamericana sobre
Calidad, Eficacia y Cambio en Educación

Abril 2014

Volumen 12, número 2

<http://www.rinace.net/reice/numeros/vol12num2.htm>

CONSEJO EDITORIAL

DIRECTOR

F. Javier Murillo

EDITOR

Cynthia Martínez-Garrido

ASESOR EDITORIAL

Manuel Lorite Becerra

CONSEJO DIRECTIVO

Elsa Castañeda, Instituto Iberoamericano de Primera Infancia
Santiago Cueto, Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE)
Eduardo Fabara, Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior
Mariano Herrera, Centro de Investigaciones Culturales y Educativas (CICE)
Marcela Román, CIDE / Universidad Alberto Hurtado
Margarita Zorrilla, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación

CONSEJO CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Lorin W. Anderson, Universidad de Carolina del Sur, USA
Bert Creemers, Universidad de Groningen, Países Bajos
Christopher Day, Universidad de Nottingham, Reino Unido
Andy Hargreaves, Boston College, USA
Kirsti Klette, Universidad de Oslo, Noruega
Leonidas E. Kyriakides, Universidad de Chipre, Chipre
Daniel Muijs, Universidad de Southampton, Reino Unido
Fernando Reimers, Universidad de Harvard, USA
David Reynolds, Universidad de Southampton, Reino Unido
Pam Sammons, Universidad de Oxford, Reino Unido
Jaap Scheerens, Universidad de Twente, Países Bajos
Louise Stoll, Universidad de Londres, Reino Unido
Hechuan Sun, Universidad Normal de Shenyang, China
Tony Tonwsend, Universidad de Glasgow, Reino Unido
Mel West, Universidad de Manchester, Reino Unido

CONSEJO CIENTÍFICO IBEROAMERICANO

Félix Angulo Rasco, Universidad de Cádiz, España
Manuel E. Bello, Universidad Peruana Cayetano Heredia, Perú
Antonio Bolívar, Universidad de Granada, España
Nigel Brooke, Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
Isabel Cantón, Universidad de León, España
Rubén Cervini, Universidad de Quilmes, Argentina
Ricardo Cuenca, Instituto de Estudios Peruanos, Perú
Inés Dussel, FLACSO, Argentina
Tabaré Fernandez, Universidad de la República, Uruguay
Cecilia Fierro, Universidad Iberoamericana, México
Pablo Gentili, LPP-UERJ, Brasil
Reyes Hernández-Castilla, Universidad Autónoma de Madrid, España
Orlando Mella, Universidad de Uppsala, Suecia
Sergio Martinic, Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile
José F. Lukas, Universidad del País Vasco, España
Elena Martín, Universidad Autónoma de Madrid, España
Guadalupe Ruiz, Universidad Autónoma de Aguascalientes, México
Nacarid Rodríguez, Universidad Central de Venezuela, Venezuela
Juana M^a Sancho, Universidad de Barcelona, España
Sylvia Schmelkes del Valle, CINVESTAV, México
J. Francisco Soares, Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
Josu Solabarrieta, Universidad de Deusto, España
Rosa M^a Torres, Instituto Frónesis, Ecuador
Alexandre Ventura, Universidade de Aveiro, Portugal

ÍNDICE

Absentismo escolar: posibles respuestas desde el centro educativo	5
<i>M^a Teresa González González</i>	
Estudo das metodologias e estratégias do Programa de Português dos Cursos Profissionais de nível secundário: o caso do concelho de Almada	29
<i>Maria Joana Campos, Tomás Sola Martínez e Inmaculada Aznar Díaz</i>	
Avaliação da implementação do programa de Português em escolas secundárias de Sintra	43
<i>Maria da Conceição Coelho y Tomás Sola Martinez</i>	
Evaluación de la calidad de servicio universitario desde la percepción de estudiantes y docentes: caso de estudio	63
<i>Marisa Cecilia Tumino y Evelyn Ruth Poitevin</i>	
Desarrollando el éxito educativo para todos: reflexiones, propuestas y retos conceptuales en torno a la equidad educativa	85
<i>José Sánchez-Santamaría y María Gracia Ballester Vila</i>	
Maestro, aula y aprendizaje en América Latina. Los datos del SERCE	105
<i>Rubén Cervini, Nora Dari, Silvia Quiroz y Ana Atorresi</i>	
Os reflexos da capacitação fora das grades: a ressocialização dos ex-detentos do complexo penitenciário de São Pedro de Alcântara (SC- Brasil)	139
<i>André L. Cordeiro Laurentino, Kellen da Silva Coelho, Amarildo F. Kanitz y Helen Silva Gonçalves</i>	
Enfoque radical e inclusivo de la formación	163
<i>Agustín de la Herrán</i>	

Absentismo escolar: posibles respuestas desde el centro educativo

School absenteeism: some possible actions from the school

M^a Teresa González González*

Universidad de Murcia

Este artículo aborda el tema del absentismo escolar, poniendo la mirada en algunos planteamientos, estrategias y medidas que cualquier centro escolar habría de tener en cuenta para prevenirlo o actuar sobre él lo más tempranamente posible. En la primera parte se plantea que las actuaciones a emprender se pueden centrar predominantemente en el alumno absentista o en el centro escolar y diferentes aspectos de su funcionamiento, así como –paralelamente– tener carácter preventivo o, más bien, paliativo. En la segunda, se comentan cuatro aspectos que habría de considerar el centro escolar para abordar esta problemática: 1) Consensuar modos de registro y control de faltas, 2) establecer normas sobre la asistencia a clases y consecuencias de la no-asistencia, 3) llevar a cabo mejoras que promuevan una mayor implicación y apego del alumnado a la escuela y los aprendizajes, y 4) cultivar y mantener relaciones constantes y fructíferas con las familias.

Descriptor: Absentismo, Asistencia, Centro escolar, Desapego, Prevención.

This article addresses the issue of school absenteeism, dealing with some approaches, strategies and actions that any school should take into account in order to prevent it or to act on it as soon as possible. The first part deals with how the actions to be taken can be mainly focused on the truant student or the school and the different aspects of how it works, as well as –in parallel– can have a preventive role or, rather, palliative. In the second part deals with four aspects that should be considered at schools to address this matter: 1) Agreeing in the register mode and non-attendance control, 2) establishing rules about school assistance and consequences of non-assistance, 3) making improvements that promote a bigger school engagement and attachment of the student, and 4) cultivating and keeping constant and fruitful relationships with the families.

Keywords: Absenteeism, Attendance, School, Disengagement, Prevention.

*Contacto: mtgg@um.es

Introducción

El presente artículo versa sobre el absentismo escolar centrándose, en particular, sobre algunos aspectos a tener en cuenta en el centro educativo para prevenirlo o para actuar sobre él lo más tempranamente posible. A lo largo del texto, y tomando como punto de referencia reflexiones teóricas y de investigación así como informes evaluativos de planes y propuestas de actuación frente al absentismo –internacionales y, siempre que ha sido posible, nacionales– se presentan y comentan distintos tipos de planteamientos, estrategias y medidas de las que puede echar mano un centro escolar que pretenda abordar situaciones de esta naturaleza entre su alumnado. Como se comentará al principio del texto, el tema admite planteamientos y estrategias diferentes, unas más orientadas a la prevención, otras más a la intervención sobre casos ya declarados de absentismo. El artículo se centra predominantemente en aspectos y en actuaciones que puede emprender el centro escolar considerado como un todo, con vistas a prevenir un problema que, como bien documenta la investigación existente, desencadena con el tiempo absentismo crónico y, finalmente, abandono escolar probable.

No se entrará aquí a caracterizar esta problemática, sus múltiples causas y sus repercusiones negativas para la formación del individuo y, consecuentemente, para su futura vida social y laboral. La bibliografía al uso ha ido abordando en los últimos años, al menos en nuestro país, estas cuestiones con cierta frecuencia, y desde diferentes perspectivas y puntos de vista, insistiendo en general en las repercusiones que tiene este fenómeno en el desencadenamiento del abandono escolar, y, en general, en procesos de exclusión social y educativa.

Tampoco se hará alusión a cómo se aborda el tema en los diversos documentos legislativos que, en cualquier Sistema Educativo, regulan formalmente los múltiples aspectos de la vida educativa en centros escolares y aulas. En nuestro país, por ejemplo, las leyes orgánicas de los últimos años y sus desarrollos legislativos, incluida la reciente LOMCE (2013) reflejan la preocupación por el fracaso escolar en la etapa obligatoria así como por el abandono escolar temprano y abogan por arbitrar medidas que los aminoren. Aunque no es habitual en ellas la referencia explícita al absentismo, es bien sabido que éste es un fenómeno estrechamente relacionado con fracasos escolares y abandonos prematuros. En los documentos legislativos se suele aludir a la importancia de un sistema educativo de calidad, inclusivo, integrador en el que los alumnos y alumnas puedan desarrollar plenamente sus potencialidades, y ello, sin duda, constituye un amplio marco desde el que abordar el tema en el plano más micro, como es el que se plantea en este artículo: el centro escolar y su comunidad educativa.

No cabe duda de que en el contexto español en los últimos años, esta problemática se ha contemplado tanto por parte de los municipios más afectados, que en su momento elaboraron sus planes municipales para afrontarla, como, más recientemente, por las propias Comunidades Autónomas, con planes autonómicos destinados a paliar el absentismo y el abandono escolar, en el marco de los cuales se inscriben planes provinciales o locales. También son diversos los centros educativos que a partir de esos planes más globales, autonómicos y municipales, han formulado el suyo propio explicitando qué decisiones y medidas concretas prevén realizar ante situaciones de absentismo. Es en este nivel del centro escolar en el que se sitúan básicamente las consideraciones y apreciaciones que se recogen en las páginas que siguen

El texto se ha organizado en dos apartados. En el primero –tras algunas consideraciones en torno a los diferentes criterios utilizados para clasificar medidas, intervenciones, estrategias o, en términos más amplios, programas de lucha frente al absentismo– se alude a la pertinencia de distinguir entre actuaciones orientadas al alumno absentista en particular, o al funcionamiento organizativo y educativo del centro escolar, así como entre medidas planteadas con carácter preventivo o, más bien, paliativo. La segunda parte recoge algunos aspectos que, de acuerdo con los diferentes autores consultados, es preciso tomar en consideración en el centro escolar en orden a prevenir o, en su caso, abordar desde sus inicios problemas ligados al absentismo de los alumnos. En concreto se hará referencia a la importancia de acordar modos de registro de faltas, establecer en el centro de normas sobre la asistencia a clase y consecuencias de faltar a ellas; emprender mejoras para cultivar un ambiente escolar y de aprendizaje que contribuya a una mayor implicación y apego escolar por parte de los alumnos, o desarrollar políticas y prácticas de relación y colaboración con familias u otras instituciones del entorno.

1. Algunas consideraciones de partida para situar el tema

Como se acaba de señalar en la introducción, a lo largo de este artículo se abordan cuestiones y aspectos relacionados con estrategias y medidas que puede implantar un centro escolar para afrontar problemas de absentismo y ligados a situaciones derivadas del mismo. Ni que decir tiene que al entrar en este terreno es fácil percatarse de que son múltiples y diversas las propuestas de actuación existentes, aunque distintos estudiosos del tema las clasifican y diferencian en planos y categorías utilizando, con frecuencia, criterios diferentes (a título ilustrativo, por ejemplo Bye et al., 2010; Eastsman et al., 2007; J.W. Gardener Centre, 2012; Mogulescu y Segal, 2002; Ralisbak, 2004; Reimer y Dimock, 2005; Sutphen et al., 2010; Teasley, 2004; Yeide y Kobrin, 2009). Así, en la bibliografía es habitual que diferentes autores distingan entre modos de abordar el tema del absentismo escolar aludiendo a programas, intervenciones, marcos, enfoques, estrategias, destinatarios, etc. sin que exista una clasificación y ordenación unívoca del tipo de actuaciones que se pueden barajar a la hora de afrontar el problema. En unos casos los criterios son amplios y generales, por ejemplo cuando se distingue entre propuestas de actuación que tienen un carácter preventivo o uno paliativo; en otros son más específicos, como cuando se plantean diferentes posibilidades en relación con si se trata de medidas destinadas al centro en general y todos sus alumnos, o sólo a aquellos en riesgo de absentismo o a absentistas crónicos; si las medidas van destinadas preferentemente a los alumnos, a las familias o al centro escolar en general; si los programas y medidas implican a miembros del centro únicamente o al conjunto de la comunidad con un carácter integrador y sistémico. Igualmente, así como algunos autores hablan de enfoques y programas, otros se centran más en estrategias concretas o en medidas más específicas. Es, por tanto, difícil establecer una clara ordenación o clasificación de las posibilidades de las que se puede echar mano para encarar el problema real en un centro educativo (o, igualmente, en un municipio, o comunidad autónoma).

Maynard et al. (2012) ilustran esa diversidad de estrategias e intervenciones orientadas a mejorar la asistencia escolar indicando que se podrían clasificar y organizar en torno a tres ejes en cada uno de los cuales pueden identificarse varias categorías: Un eje representado por los “factores de riesgo” en los que se trata de incidir; cabría hablar así

de estrategias para paliar absentismo dirigidas a factores de riesgo individual (fobia escolar, baja auto-estima, habilidades sociales y condiciones médicas, comunicación y apoyo parental, implicación con la escuela) y a factores escolares (clima escolar, políticas de asistencia, relaciones entre profesores y alumnos, acoso...). Un segundo eje lo constituiría el “marco” en el que se ponen en práctica dichas estrategias, ya sea la comunidad, el centro escolar, los tribunales, las agencias policiales, o todas ellas actuando en colaboración en un esfuerzo por paliar el problema. Por último, el tercer eje para clasificar las actuaciones destinadas a contrarrestar el absentismo, es el representado por el “nivel” en el que se está haciendo la intervención. En este caso, cabría hablar de intervenciones universales, cuando se aplican a todos los alumnos de una escuela; selectivas, cuando se diseñan para prevenir que se desarrolle el problema, y se dirigen a aquellos alumnos que pueden estar en claro riesgo de ser absentistas, y, finalmente las que se destinan a absentistas crónicos. Esos diferentes tipos de intervenciones, continúan los referidos autores, pueden desplegarse adoptando muy diferentes modalidades (formación, supervisión, incentivos, sanciones, tutorías, mejoras escolares...).

También Bye et al. (2010) diferencian entre tres niveles o planos en los que inscribir las estrategias para paliar el absentismo: En el nivel uno sitúan las que denominan “universales”: son aquellas que se desarrollan en el conjunto del centro escolar, pues van destinadas, en general, a todo el alumnado, abarcando desde servicios que habría que proporcionar a alumnos y familias hasta intervenciones tempranas destinadas a abordar lo más pronto posible los problemas de la asistencia para prevenir previsibles abandonos. Las estrategias de los niveles dos y tres, por su parte, no se centran tanto en cuestiones relacionadas con la “desafección general con la escuela, sino en abordar grupal o individualmente acontecimientos específicos que precipitan comportamientos absentistas” (p.79). En el nivel dos Bye et al. sitúan intervenciones grupales, orientadas a mejorar la asistencia y abordar la razones de la no asistencia (p. ej. problemas familiares, consumo de drogas, bajo nivel académico...). Por su parte, en el tercer nivel, se incluyen otras de carácter más intensivo destinadas a alumnos particulares que no responden a lo realizado en los niveles uno y dos, y que tratan de ir a la raíz del problema.

Las dos referencias anteriores ilustran claramente la enorme diversidad de propuestas de actuación existente en la actualidad para paliar las faltas de asistencia de alumnos a las aulas. Una complicación añadida viene dada por el hecho de que se tiende a asociar estrechamente el absentismo con el abandono (Goldstein et al., 2003), y se suele considerar a aquel como un factor de riesgo (un peldaño en la escalera hacia el abandono, Banphuri y Reynolds, 2003; Baker et al. 2001; Rumberger, 2001). De ese modo, una buena parte de las estrategias usadas en programas de prevención de abandono se centran en aumentar la asistencia, siendo habitual encontrar solapamientos entre intervenciones de absentismo y abandono, o incluso un tratamiento y consideración indistinta de las diversas intervenciones, –como ocurre, por ejemplo con los planes de absentismo y abandono elaborados en varias Comunidades Autónomas del Estado Español– dando por sentado que unas y otras son igualmente eficientes para paliar ambas problemáticas. Sin que aquí se pretenda hacer una distinción tajante entre estos problemas, sí conviene advertir que aunque existen conexiones entre ambos, cada uno presenta sus propias peculiaridades. Ello, ligado a los múltiples planteamientos existentes para la comprensión y abordaje de estas problemáticas, justifica la conveniencia de –tanto en el contexto del centro escolar, como en el de un municipio, una comunidad autónoma o el conjunto del Estado– concretar lenguajes y acotar con

mayor precisión qué se considera y de qué se está hablando cuando se alude a programas, medidas, estrategias, etc. para paliar el absentismo, para luchar contra el abandono durante la etapa obligatoria, o, más adelante, contra el abandono escolar temprano.

En cualquier caso, a partir de las anteriores consideraciones, parece claro que las respuestas que se pueden articular para abordar situaciones de absentismo son múltiples, ya se utilicen unos u otros criterios para organizarlas y diferenciarlas. En este artículo se sostendrá que son dos los ejes fundamentales para pensar sobre el tema: El primero, gira en torno a dónde se pone la mirada a la hora de actuar: en el individuo y sus rasgos socio-familiares, culturales y personales, o en el centro escolar y la experiencia educativa que éste le brinda al alumno; el segundo -no independiente del que se acaba de señalar-, representado por el carácter preventivo o paliativo de los programas y medidas que se adopten. Entre ambos ejes, cabe situar las diferentes aportaciones que se comentarán en las páginas que siguen.

1.1. Abordar el absentismo desde enfoques que ponen su mirada en el alumno o desde enfoques que ponen su mirada en el centro escolar

Los modos de entender y explicar la problemática del absentismo en el centro escolar llevan, paralelamente, formas de entender cuáles son las vías más pertinentes para abordarlo. En términos muy generales cabe distinguir dos amplios planteamientos sobre el tema: 1) Uno de ellos, desde el que se considera que las raíces y causas del absentismo descansan fundamentalmente en los alumnos y alumnas y sus características personales, en sus familias y en los entornos socio-económico-culturales en los que viven habitualmente. 2) Otro, desde el que se defiende que es un asunto cuyas causas también se pueden localizar en el centro educativo y lo que se hace en él (DeSocio et al., 2007; Darmondy et al., 2007; Floress, s.f.; Gabb, 2009; González González, 2006; Knesting, 2008; Malcolm et al, 2003; McMahan, 2007; Reid, 2003; Rué et al., 2003; Sälzer et al., 2012).

En el primer caso, se considera que el absentismo es un problema ligado a los propios alumnos y a sus características personales, sociofamiliares y académicas y se da por sentado que es ahí donde está la causa del problema (se dirá que son ellos y ellas quienes no están interesados en asistir a las clases, no quieren aprender, y se añadirá que tienen un contexto familiar problemático, unas condiciones de vida difíciles -respecto a las cuales poco puede hacer el centro escolar-, amistades “poco convenientes”, etc.). En esa línea, el modo de hacer frente a esa problemática será identificar en primer lugar cuáles son los alumnos absentistas o en riesgo de serlo, para diseñar a continuación intervenciones puntuales y específicas dirigidas a ellos. Ni se contemplará o tendrá en cuenta cuáles son las experiencias y prácticas escolares que viven cotidianamente en el centro educativo esos alumnos ni, por tanto, el centro escolar se ve en la necesidad de cuestionar sus esquemas pedagógicos y organizativos que quedan, de ese modo, salvaguardados, como ya advirtiera en su momento Whelage y Rutter (1986). Así pues, la atención se dirige exclusivamente a promover intervenciones particulares con alumnos que son identificados como en riesgo o ya absentistas, sin que se alteren los modos de funcionar y de hacer en el centro escolar: todo sigue como está salvo algunas actuaciones o intervenciones que se realizan en ciertos casos particulares.

Otros planteamientos reconocen y defienden que cabe plantear el tema no mirando únicamente a los individuos (absentistas) aisladamente sino focalizando la atención en lo escolar, en lo que acontece en el centro educativo. Situarse en este plano, significa

admitir que aunque los alumnos y sus familias tienen cotas de responsabilidad, el propio centro escolar y sus dinámicas de funcionamiento no son ajenos a situaciones de absentismo (también de abandono) que se estén produciendo. Se entenderá, en tal sentido, que abordar el tema requerirá partir de la exploración de la realidad pedagógica y organizativa del mismo –el currículo que se oferta, la enseñanza que se desarrolla en las aulas, los modos de agrupar a alumnos, las relaciones entre docentes, profesores-alumnos, compañeros, el clima relacional, las transiciones escolares, etc.– con la finalidad de realizar aquellas mejoras necesarias que repercutan en los ambientes de aprendizaje y en la experiencia educativa y formativa de los alumnos. Es decir, requerirá actuaciones orientadas al conjunto del centro escolar más que intervenciones dirigidas a alumnos particulares (aunque centrarse en mejoras a nivel escolar, no significa eliminar medidas particulares con alumnos que necesitan ayudas y apoyos específicos). Un planteamiento tal no sólo pone el acento en prevenir que se desencadenen situaciones de absentismo, sino también en subrayar que en última instancia, cuando éstas se producen, la cuestión no es reducirlas manteniendo la misma situación escolar que está evitando el que no asiste a clase; no sólo se trata de que el alumno permanezca en el centro sino de que sea participante activo en la vida social y académica de éste. La mera presencia física no basta; estar físicamente presentes y no estar dispuestos a participar en la actividad académica en el aula, por ejemplo, es también una manera de ser absentista, lo que remite, a su vez, a la calidad y pertinencia del currículo, la enseñanza y el centro en tanto que factores que lo prevengan.

1.2. Enfoques preventivos o enfoques paliativos

La anterior es una distinción muy genérica pues remite a grandes enfoques o planteamientos sobre el problema. Pero no deja de ser una distinción que, implícitamente, está presente en discursos como los que habitualmente distinguen –al hablar de estrategias para afrontar el absentismo– entre enfoques preventivos y enfoques paliativos. El primero, como comentaremos más adelante, cobra pleno sentido cuando se entiende que los centros escolares o lo que se hace en ellos influye en los niveles de absentismo; un enfoque preventivo significa trabajar para que el centro educativo funcione y actúe de manera tal que “prevenga” que ciertos alumnos terminen faltando a clases, ya sea de ciertas áreas/materias ya sea durante la jornada escolar completa. Enfoques más paliativos, sin embargo, nos sitúan ante actuaciones específicamente pensadas para atajar un problema que ya se ha desencadenado: cuando ya hay alumnos que faltan a las clases, con todos los inconvenientes que ello supone, pues en tal caso habría que arbitrar medidas concretas y específicamente diseñadas para alumnos particulares y atajar situaciones de absentismo ya presentes, con carácter más o menos crónico.

Es frecuente, ya sea por parte de los estudiosos de la problemática del absentismo escolar como de aquellos con responsabilidades políticas para plantear soluciones al problema, que se abogue por la necesidad de un enfoque preventivo, más que paliativo. Es un planteamiento, sin duda, pertinente, pues a medida que se desencadenan conductas absentistas, más complejo es revertirlas y se corren mayores riesgos de que desemboquen en situaciones de abandono. Sin embargo también con frecuencia las apelaciones a la prevención no va más allá de la mera retórica o de las declaraciones políticamente correctas.

2. Aspectos básicos a considerar por parte del centro escolar al abordar problemas de absentismo

2.1. Algunas consideraciones iniciales

Aunque a lo largo de este segundo apartado se hará referencia fundamentalmente al centro escolar, conviene dejar claro de entrada que éste no es el único foco de actuación, entre otras cosas porque los centros no son burbujas ni existen sólo de paredes para dentro; al contrario, forman parte de un contexto social determinado y, por tanto, no son ni pueden ser ajenos a cuestiones sociales, políticas, económicas, culturales ligadas a la propia comunidad escolar ni pueden mantenerse al margen de las familias, otras organizaciones e instituciones a la hora de afrontar el problema del absentismo. La primera consideración a tener en cuenta al abordar esta problemática se puede formular, precisamente a partir de esa idea, en el sentido de que es necesario ser plenamente consciente de que ése es un problema escolar y social, requiriéndose, por lo tanto, estrategias integrales e integradas para paliarlo. Conviene tener presente que la corresponsabilidad ha de ser un rasgo definitorio básico del escenario en el que hacer frente a esta problemática. En tal sentido, juegan un papel importante normativas que articulan las bases para la cooperación entre las administraciones educativas y las corporaciones locales, como por ejemplo, en nuestro país, la Ley de Bases de Régimen Local (1985) en la que se recoge la cooperación entre las administraciones educativas, titulares de las funciones y servicios educativos, y las Corporaciones Locales, teniendo un peso importante y clave la actuación de los Ayuntamientos y, concretamente, los Servicios Sociales Municipales.

Que el absentismo sea un proceso dinámico, multiforme en el que influyen múltiples aspectos que interactúan entre sí (el adolescente, su padres, los profesores y la escuela, los contextos de comunidad en los que vive y se desarrolla) lo convierte en un fenómeno cuya solución reviste cierta complejidad (García Gracia, 2003, 2013; González González, 2006). Aunque los centros escolares pueden desempeñar un papel nada desdeñable tanto en prevenirlo como en intervenir sobre el mismo, las iniciativas emprendidas por aquellos, habrían de situarse, como se acaba de señalar en el marco de políticas integradas basadas en la colaboración y coordinación entre distintas administraciones y sectores sociales y de la comunidad, que contemplen y atiendan simultáneamente los diversos ámbitos en los que se encuentran las raíces de estos problemas -familia, entorno, escuela, alumno-, que se plantean combinando aspectos sociales y educativos y que involucren al centro escolar, los alumnos, las familias, y otras organizaciones y asociaciones dentro de la comunidad (Bayoi y González, 2002; Bhanpuri y Reynolds 2003; Epstein y Sheldon, 2002; García Gracia, 2009; Maynard et al., 2012; Meneses y Dominó, 2008; Padrós y Marín, 2011; Rivero, 2009). Dicho en otros términos, las soluciones serán siempre insuficientes si se articulan únicamente sobre un solo pilar; requieren un esfuerzo de trabajo coordinado porque el problema es, realmente, de toda la comunidad, y son precisos los recursos y actuaciones provenientes de diversas instancias de la misma (entre ellas los centros escolares, a los que se aludirá más específicamente a continuación) para superar los obstáculos que pueden interferir en la asistencia regular a la escuela.

Así pues, no cabe hablar de abordar en el centro el problema del absentismo escolar sin pensar, al mismo tiempo, en las necesarias conexiones y enlaces con otras organizaciones, grupos en la comunidad, padres y servicios sociales. Conviene, en tal

sentido, articular los mecanismos para que los centros educativos puedan establecer esas conexiones en la perspectiva de que aporten recursos y, sobre todo, en la de promover comunidad: redes de interdependencia y de apoyo dentro y fuera de las familias, el vecindario, el centro escolar. En definitiva, reforzar el entramado social en el que se mueven los adolescentes.

Al igual que el centro escolar ha de activar y movilizar junto con otras instancias las actuaciones y coordinaciones necesarias para afrontar problemas de esta naturaleza, también es crucial que desde el mismo se comparta la visión o idea rectora de que ante una problemática como es el absentismo es clave una política de prevención que haga posible atender y mejorar aspectos del funcionamiento del centro educativo que repercuten en la experiencia escolar que están viviendo los alumnos, a fin de prevenir el distanciamiento o desapego progresivo del centro, las aulas y la educación por parte de algunos de ellos, pues tal alejamiento provoca y, al tiempo, exagera conductas absentistas.

Aunque habitualmente se considera que es un asunto que se circunscribe fundamentalmente a la Educación Secundaria, los problemas de asistencia pueden empezar temprano. Epstein y Sheldon (2002:308) insisten, por ejemplo, “en que muchos de los factores de riesgo que inciden en el absentismo, para alumnos y familias, es probable que comiencen antes o durante la escuela Primaria”. Siendo así, sería preciso pensar sobre y abordar el tema en cuanto aparezcan los primeros signos (desinterés en la escuela, saltarse clases, dificultades académicas, aislamiento de compañeros...) pues incluso unas pocas ausencias pueden influir negativamente el rendimiento académico y el grado de implicación escolar de los alumnos. Además una conducta absentista inicial puede evolucionar rápidamente a un nivel más crónico y serio. Hacer algo ante los primeros signos de absentismo constituye un enfoque más preventivo.

Considerando la doble distinción que se realizó antes entre medidas que ponen la mirada en el individuo o aquellas destinadas al centro globalmente considerado, cabría matizar que ese “hacer algo” al que se acaba de aludir es diferente en uno u otro planteamiento: En el primero, con la mirada puesta en el alumno en riesgo con faltas de asistencia, se suele insistir en que en el centro escolar habría que tener en cuenta algunos aspectos importantes como son: 1) Detectar lo más tempranamente posible la no-asistencia, pues cuanto más pronto se detecte más oportunidad de prevenir que ocurra de nuevo. 2) Contactar rápidamente con la familia de alumnos ausentes sin justificación, 3) Analizar los datos del alumno individual, para identificar pronto el patrón de ausencia y su posible causa, 4) Empezar las acciones correctivas que se considere más oportunas, y 5) ir haciendo un seguimiento de esos alumnos antes de que se conviertan en absentistas crónicos y, finalmente, abandonen.

Pero si el centro escolar se plantea abordar el tema desde un enfoque más amplio, no centrado únicamente en el alumno particular que está en riesgo o que ya manifiesta conductas absentistas, sino en el centro escolar en su conjunto, las actuaciones se dirigirían a mejorar aquellos aspectos de su funcionamiento educativo que puedan hacer de él un lugar en el que los alumnos quieran (más que tengan que) estar y aprender. La falta de asistencia, como ya se bosquejó antes, se considera, en este caso, como un indicador de temas más complejos y amplios de desenganche y motivación de los estudiantes (Railsbak, 2004) a los que contribuyen la cultura y estructura escolar (Lee y Burkam, 2003). La prevención, en tal sentido, estaría ligada a identificar y prestar atención a aspectos y asuntos escolares que pueden estar contribuyendo a esa situación,

sobre los que habría que actuar con vistas a aminorar la desafección o des-implicación de los alumnos. A fin de cuentas, el riesgo y las respuestas al absentismo pueden entenderse y acometerse según esquemas similares a los que, con carácter general, se utilizan para referirse y afrontar el riesgo escolar en general, tal como se ha puesto de manifiesto en otros análisis (Escudero y González González, 2013).

En lo que resta de artículo, se ha tratado de mantener la mirada, precisamente, en los aspectos más preventivos que puede contemplar el centro escolar. Aunque son múltiples las estrategias y acciones a emprender al respecto, en los apartados que siguen se comentarán únicamente cuatro de ellas, a las que, por otra parte, hacen referencia todos los autores y estudios consultados. En concreto se aludirá a la necesidad de que el centro escolar 1) acuerde modos de registro y control de faltas, 2) establezca normas sobre la asistencia a clases y consecuencias de la no-asistencia, 3) introduzca mejoras que promuevan una mayor implicación y apego del alumnado a la escuela y los aprendizajes, y 4) Cultive y mantenga relaciones constantes y fructíferas con las familias concernidas.

2.2. Disponer y delimitar mecanismos de registro de la asistencia

El absentismo escolar es, en general, un fenómeno escasamente documentado y sobre el que se carece de datos mínimamente fiables y exactos. Esta afirmación se puede realizar respecto al conjunto del país, pero también de cada comunidad autónoma, provincia o ayuntamiento. La misma situación es habitual, igualmente, en los centros escolares; no suelen existir en ellos registros institucionales sistemáticos y, como apunta García Gracia (2003, 2005), no es infrecuente que cada uno tenga sus propios registros, que éstos sean desiguales respecto a los criterios de medida que se utilizan, a los tipos de absentismo que se registra, al modo de sistematizar los datos... y que, por tanto, exista una gran heterogeneidad en la información disponible .

La inexistencia de herramientas de registro y control homogéneas, que permitan disponer de datos lo más rigurosos posibles de la situación es un hándicap para el conjunto del sistema educativo, pero es también un punto débil con el que se enfrenta cualquier centro escolar a la hora de abordar preventivamente el problema: si éste no dispone de datos o los existentes no se han recabado con consistencia y a partir de criterios claramente establecidos, no tendrá documentado el problema, lo cual, desde luego, no quiere decir que no exista. Para el centro escolar la reducción del absentismo comienza con su prevención; pero si hay absentismo y se pretende buscar soluciones a esta problemática, es preciso documentarlo.

Como se viene comentando, la prevención y la intervención temprana con respecto a las ausencias o falta de asistencia al centro escolar constituyen un aspecto clave que puede marcar la diferencia para alumnos que están comenzando a "desengancharse" de la escuela. En ese contexto, son cruciales la información y los datos de los que se disponga en el centro educativo sobre las faltas de asistencia pues es importante que éste pueda identificar adecuadamente alumnos que muestran signos de desafección escolar y que están comenzando a ser absentistas, y pueda emprender las actuaciones convenientes cuando sea necesario antes de que se convierta en crónico. Disponer de tal información requiere, necesariamente, establecer algún sistema para registrar la asistencia a clase que asegure que se pueda hacer un seguimiento efectivo de la misma, e identificar a aquellos cuyas faltas son motivo de preocupación (Reid, 2000, 2005). No es un tema sencillo, como ya se acaba de señalar, pues para registrar la no asistencia es preciso acordar en el centro qué se entiende por tal, cuestión aparentemente sencilla pero que presenta múltiples matices dadas las diversas caras del absentismo (González González, 2006).

De modo que habrá que clarificar qué faltas son las que se registrarán (las no justificadas, las justificadas, las esporádicas o las que se producen con cierta regularidad, las de clases específicas o las de día completo, etc.) Igualmente, será preciso determinar cómo y cuando se registra y asegurar que el procedimiento que se establezca resulte claro para todo el profesorado así como que sea utilizado consistentemente por parte de todos los docentes.

En definitiva, y como bien señalan Bye et al. (2010), con vistas a que el centro y la comunidad escolar colaboren en el refuerzo de procedimientos y políticas de asistencia y a recoger la información necesaria, es preciso clarificar aspectos como los siguientes: ¿Qué constituye una ausencia?, ¿Ha de comprobar el centro escolar la justificación?, ¿Necesita estar escrita o comunicada por teléfono?, ¿Cuántas faltas sin justificar se puede hacer antes que el centro intervenga con los padres, sancione al alumno, remita el caso a otras instancias?, ¿Cuándo habrá de ser recogida la asistencia en el centro de Primaria, el de Secundaria y el de Bachillerato?, ¿Cómo recogerla?, ¿Quién habría de recogerla?

Si el centro escolar cuenta con mecanismos de registro y control del absentismo bien comprendidos y adecuadamente utilizados por sus miembros, puede disponer de información y datos sobre: índices de absentismo en él y su evolución a lo largo del tiempo, por cursos, por asignaturas..., una información relevante no sólo para ir conociendo la situación, saber quiénes son absentistas, hacer seguimiento y revisar su asistencia y su progreso sino también para abordar las soluciones pertinentes. Dicho en otros términos, la recogida y el análisis periódico de los datos de ausencias para poder identificar causas y patrones de absentismo, es imprescindible para diagnosticar la situación y conocer cuál es la amplitud del problema; sin ella difícilmente se podrán tomar decisiones acerca de medidas, programas, estrategias, actuaciones que cabría emprender (Dinarsky et al., 2008).

La información sobre el tema es igualmente importante para las familias. Por ello el centro escolar, además de establecer los mecanismos pertinentes de registro de ausencias y asegurar un uso consistente de los mismos con vistas a conocer el estado de la cuestión, también habría de acordar qué mecanismos se utilizarán para informar a las familias y, en particular, a las directamente afectadas. En ese sentido, es preciso aclarar en el seno del centro escolar cómo contactar con ellas ante las primeras faltas o cómo notificar lo más rápidamente posible a los padres que sus hijos no están en la escuela. La información y contacto sin tardanza a las familias es también un modo de expresar el interés del centro escolar por advertirles pronto de la ausencia de su hijo/a, así como una vía para obtener información del porqué de su inasistencia, que sin duda es imprescindible a la hora de planificar soluciones individuales o de grupo significativas.

Aunque este primer aspecto que se ha comentado parece en principio limitado a regular y establecer un procedimiento de registro, por lo tanto un asunto que forma parte de los aspectos más formales y burocráticos del centro, la cuestión tiene mayor calado. En primer lugar, porque plantear y dilucidar en el conjunto del centro sobre la serie de aspectos ligados al registro, recogida y transmisión de información sobre situaciones de absentismo es un modo de cultivar la idea de que la asistencia a clase es una responsabilidad compartida por todos los que trabajan en él. En segundo, porque el cómo se plantee este tema es en cierto modo un indicador de cuánta atención se le presta al mismo: de si sólo se pasa por encima o, por el contrario se ha planteado, discutido y consensuado, se revisa periódicamente la información y se utiliza para tomar las decisiones más convenientes.

2.3. Definir normas de asistencia y penalizaciones

Este segundo aspecto, concierne también, al igual que el anterior, al centro en su conjunto, en ese marco de un planteamiento de política preventiva y atención temprana al que se aludió anteriormente. Tiene que ver, básicamente, con la reglamentación en el centro sobre la exigencia de asistencia, las faltas y su justificación y las consecuencias derivadas de las ausencias. Las normas sobre el particular, habrán de ser comprendidas fácilmente por todos los miembros de la comunidad educativa, ser actualizadas regularmente así como explicadas con claridad y diseminadas ampliamente en el centro escolar.

Son diversos los estudiosos del tema y los informes u orientaciones sobre el absentismo que entienden que tener establecidas reglas de asistencia y sus correspondientes consecuencias constituye un elemento esencial de cualquier esfuerzo por reducir absentismo. Aunque el acuerdo es menor en lo que se refiere a la efectividad de tal reglamentación. Mientras algunos (Flores, s.f.) mantienen que “quizá la estrategia más eficaz que pueden implementar las escuelas para reducir las tasas de absentismo es crear una política sobre el particular” (p.4), otros, como se comenta seguidamente, mantendrán que establecer políticas de asistencia en el centro escolar es un elemento, pero no el único ni el más importante, a la hora de luchar contra el absentismo, entre otras razones porque no sólo importa que haya reglas y normas sino el carácter más o menos punitivo o de otro tipo que tengan.

De hecho, no es infrecuente encontrar en la bibliografía al uso (particularmente estadounidense, australiana y canadiense), una cierta polémica respecto a si las normas y medidas que toma un centro por saltarse las clases, por llegar tarde o faltar a alguna sesión en particular tienen que tener un carácter punitivo o, más bien, “formativo”. Entre los autores que han abordado esta cuestión, existe una clara tendencia a considerar que cuando un centro escolar (o un distrito) establece consecuencias orientadas a “castigar” por no asistir a clase (por ejemplo, expulsar al alumno, suspender su asistencia al aula regular, recibir castigos o reprimendas o, incluso, derivar a servicios sociales externos o judicializar el problema...), éstas terminan contribuyendo a exacerbar las dificultades académicas de esos alumnos, y en ningún caso contribuyen a aumentar sus aprendizajes o a minimizar el tiempo que pasan fuera de clase. Sanciones de esa naturaleza constituyen, según el *National Center for Mental Health Promotion and Youth Violence* (2012) un rasgo de los “enfoques tradicionales” para afrontar el absentismo:

En el pasado las escuelas a veces suspendían o incluso expulsaban a alumnos normalmente absentistas. Se pensaba poco en prevenir el absentismo por medios diferentes a la amenaza o expulsión- cuya lógica no se cuestionó hasta la última década. Suspender o expulsar absentistas esencialmente recompensa su deseo de evitar la escuela, le provoca que se retrase en el trabajo escolar, y hace poco para animar una asistencia más consistente. (p.3)

En esta misma línea se pronuncian otros autores, como Cumbo y Burden (s.f.:16) o Yeide y Krosbin (2009:10) que advierten de que ciertas políticas y normas respecto a la asistencia “pueden tener efectos contraproducentes”. Por su parte Seeley y MacGillivray (2006) señalan que las políticas escolares pueden implicar a alumnos y familias en el proceso de aprendizaje o bien empujarlos fuera de la escuela. Sanciones como las antes indicadas, paradójicamente, acentúan el fenómeno que supuestamente se quiere combatir, porque aumentan la ruptura temporal del alumno con la escuela y acrecientan su desafección. Como claramente explican Bye et al. (2010):

...Cuando los alumnos no están en la escuela porque los han expulsado, la brecha educativa se hace incluso más amplia porque no están recibiendo enseñanza. Es lógico que cuanto más frecuentemente se expulse al alumno mayor será tal brecha y mayores las posibilidades de abandono escolar del mismo. La realidad es que normalmente las expulsiones conducen a resultados académicos pobres, lo cual conduce a una mayor probabilidad de abandono. Y lo que es más importante, el mensaje que se está enviando al alumno es que no es valorado ni querido... (p.51)

Si normas de esta naturaleza terminan transmitiendo sutilmente a los estudiantes el mensaje de que no son bienvenidos al centro escolar, progresivamente ellos irán sintiendo que no “pertenecen” al mismo; pero el sentido mermado de pertenencia es un buen caldo de cultivo para generar más absentismo. Y desde luego, cuantas más faltas, mayor el retraso que irá acumulando el alumno y mayor la probabilidad de que termine dejando la escuela.

Por razones como las indicadas, existe bastante acuerdo sobre la pertinencia de evitar el carácter punitivo de las sanciones, y plantear éstas con un carácter más “educativo”. Bye et al. (2010), por ejemplo defienden este planteamiento cuando señalan que en el centro escolar se debería “adoptar un enfoque basado en puntos fuertes para abordar la cuestión de la no-asistencia/absentismo en la escuela, en lugar de medidas punitivas” (p.77).

Se trataría de acordar normas y sanciones que más que agudizar las dificultades académicas, contribuyan a que los alumnos se sientan implicados en la escuela, es decir, que “atraigan” en lugar de apartar o empujar hacia fuera a los afectados. En esas coordenadas, una de las cuestiones a clarificar en el centro escolar es, precisamente, si se va a poner el acento en sanciones que reflejan un enfoque penalizador ante una conducta considerada indeseable como es la no-asistencia o sí, por el contrario, las normas y sanciones pondrán el acento en incentivos, reconocimientos o recompensas por la asistencia. En este caso las normas, no se formulan a modo de penalización (expulsión, estancia temporal en otro aula diferente del grupo de pertenencia...) sino como vía para promover y recompensar la asistencia (felicitación personal del jefe de estudios, o tutor, comentar y reconocer en reuniones de padres...) y, también como modo de mostrar a la comunidad que ésa se valora y de evidenciar a los alumnos y sus familias que la escuela reconoce y aprecia su esfuerzo. A este respecto, Epstein y Sheldon (2002) constatan en su trabajo de investigación que recompensar la asistencia o la mejora de la misma fue una de las estrategias que contribuyeron a incrementarla:

...Comunicar eficazmente sobre la asistencia con los padres, proporcionar una persona de contacto en la escuela para que llame a las familias, y recompensar a los alumnos por asistencia mejorada fueron tres actividades relacionadas consistentemente con el aumento de asistencia. (p.317)

Igualmente importante, además de optar por un enfoque menos penalizador es también establecer o diseñar “sanciones” que sean “significativas para los jóvenes y sus familias” (Dimock 2005; Reimer y Dimock, 2005) o que les importen: “Para ser efectivas, las sanciones de los estudiantes por absentismo deberían ser sanciones que les importen. Restricciones para participar en el equipo de fútbol de la escuela es un ejemplo” (Eastman et al., 2007:11). Otros autores insisten más en que las medidas a adoptar ante las ausencias sirvan como elementos de motivación para no faltar a la escuela y para mantener o afianzar el apego a la misma; en ese sentido se pronuncian Dukes y Stein, 2001 (cit. en Reimer y Dimock, 2005), cuando defienden medidas que “exponen a los alumnos a actitudes escolares positivas pues ello los protegería frente a una erosión del apego escolar”. Railsback, (2004), por su parte, aboga por plantear “incentivos instructivos” (p.14), es decir hacer que las dinámicas de trabajo en el aula sean lo

suficientemente interesantes y retadoras para que los estudiantes estén motivados para asistir al centro y a las clases. Esta misma idea de ofrecer a los alumnos una experiencia escolar que les resulte incentivadora para asistir es defendida por Eastman et al. (2007) cuando advierten que las políticas, normas y sanciones que se establecen en los correspondientes reglamentos de los centros respecto a las faltas de asistencia no solucionan por sí mismas el tema del absentismo, subrayando que aunque incentivos y recompensas pueden contribuir a disminuirlo, el mejor incentivo es el propio centro escolar:

...hay amplia evidencia que indica que las propias escuelas son los incentivos más importantes para el enganche escolar de los niños. Algunos alumnos informan que ellos asisten regularmente a la escuela porque ven la conexión entre el trabajo escolar corriente y un trabajo futuro,.... Otros citan cuestiones de seguridad, no ser respetado por los profesores, y estar aburrido como las principales razones para saltarse la escuela. Así que para que los alumnos asistan y estén implicados en la escuela (...) la intervención de absentismo tiene que centrarse (además de establecer reglas) en el propio ambiente escolar. (p.5)

Se abordará esta cuestión más detenidamente en el siguiente apartado. Antes de finalizar éste, conviene añadir otro aspecto importante respecto a las políticas y reglas de asistencia en el centro. Es el relativo a que en su elaboración, establecimiento y revisión periódica es preciso contemplar la participación de los distintos miembros del centro y la comunidad educativa (incluidos alumnos), así como establecer los adecuados canales de comunicación para hacerlas públicas, asegurar que sean bien comprendidas y asumidas por las familias, el alumnado y el profesorado (Reid, 2000, 2005), y consistentemente reforzadas (Gerrard et al., 2003; Reimer y Dimock, 2005) de manera que “todos los adultos en la vida de los alumnos concuerden en las expectativas y reglas que se le plantean a éstos” (Eastman et al., 2007:4).

Las familias han de conocer y comprender bien las cuestiones reguladas en el centro respecto a la asistencia y ausencia a clase. Reid (2005) comentando diversas iniciativas contra el absentismo positivamente valoradas en informes de Inspección británicos (Ofsted) por sus efectos señala, por ejemplo, que en todas ellas se había prestado un adecuado apoyo a las familias respecto a la asistencia.

Es importante transmitirles el mensaje (en reuniones conjuntas, a través de los tutores, por carta, e-mail...) de que ésta es una cuestión que en el centro se toma en serio, cuáles son las circunstancias en las que se autorizan o no ausencias, así como las consecuencias que se derivan de ellas. Conviene recordarles o trabajar con ellos asuntos relacionados con su responsabilidad en asegurar la asistencia regular de sus hijos a la escuela, incluyendo su llegada puntual, así como la importancia de que cultiven representaciones familiares positivas sobre el centro escolar.

Por otra parte, también los alumnos tienen un papel en este asunto de las normas y sanciones. Además de participar en su establecimiento, tienen que conocerlas y comprenderlas. En tal sentido, al igual que el centro escolar puede fijar una estrategia de trabajo con los padres sobre el tema, también habrá de contemplar de qué mecanismos va a echar mano para que los alumnos comprendan y tomen conciencia de los aspectos negativos del absentismo para ellos mismos y su formación, y a través de qué mecanismos (reuniones, sesiones de tutoría, debates, ...) facilitar que participen en establecer y acordar las consecuencias que en el centro concreto en el que están tienen de las faltas de asistencia, hablen y comenten sobre ellas y todos las conozcan claramente.

Igualmente, el profesorado del centro habrá de estar familiarizado con las normas establecidas y utilizarlas, cuando sea necesario, con consistencia.

Finalmente, y antes de concluir este apartado, conviene añadir dos matices:

- Las reglas y normas que establece un centro no son asépticas, ni en su gestación ni en su aplicación. Reflejan y ponen en juego convicciones y supuestos sobre el centro escolar, la educación que se pretende desarrollar en él, el alumnado, etc. No tiene mucho sentido establecer reglas y procedimientos que desde el punto de vista formal se planteen con carácter “educativo” y no exclusivamente punitivo si en realidad, más allá de lo formalmente regulado, se mantiene la convicción de que los alumnos que presentan mayores dificultades, por absentismo, desinterés, desenganche, etc. perjudican al resto de los compañeros y al centro escolar en general y, por tanto, su ausencia no constituye un problema sino, más bien, una “liberación”. Hace unos años, Roderick (1977) indicaba que cualquier esfuerzo por paliar el absentismo no puede sobrevivir si en el centro escolar los docentes adoptan la actitud de que lo que ellos tienen que hacer es realizar un buen trabajo con los que están en el aula. Advertía, también de la escasa utilidad de reglas y normas planteadas con un carácter ceremonial “de cara a la galería”.
- Las reglas por sí solas no son suficientes, pues las medidas más o menos sancionadoras que se adopten en un centro de poco servirán si no se establecen también criterios organizativos y pedagógicos a partir de los cuales se pueda desarrollar un plan de actuaciones para paliar el absentismo que vaya más allá de la mera respuesta normativa. Posiblemente es clave para ello adoptar un planteamiento ante el tema de la no-asistencia que redistribuya la responsabilidad del problema. En esta línea, por ejemplo, el *National Center for School Engagement* (NCSE, cit. en Seeley y Heather MacGillivray, 2006) apunta que la posibilidad de recapturar a los alumnos en la escuela es más evidente cuando se mantienen políticas escolares que no sólo sitúan la responsabilidad de la asistencia sobre los alumnos o sus familias sino que reconocen que también profesores y profesionales tienen alguna responsabilidad en este asunto. El NCSE advierte, como ya se comentó antes, de que la cuestión no es sólo controlar la asistencia sino, al tiempo, contemplar, por parte de quienes trabajan en el centro qué motivaría a los alumnos para asistir a clases y al centro, así como qué respuesta habrá que dar a casos de absentismo crónico.

2.4. La importancia de un ambiente y currículo escolar que realmente implique al alumnado

El absentismo, se ha apuntado repetidamente en la bibliografía al uso, no es un acontecimiento puntual que se produce instantáneamente sino uno proceso que tiene una cierta trayectoria, en dos sentidos: Por un lado, los alumnos no deciden de golpe no ir a clase. Con frecuencia siguen una escala creciente de ausencia: Llegar tarde, faltar a una clase, no asistir regularmente a la primera o a la última sesión, faltar toda la jornada escolar, seguir y mantener un patrón de faltas (ej. lunes y viernes), ausentarse varios días o, incluso, semanas. Por otro, la conducta absentista se gesta en el tiempo y se puede considerar como la manifestación o muestra de que el alumno se ha ido desenganchando o desapegando progresivamente de la escuela; posiblemente como resultado de una serie de experiencias escolares negativas que han ido alimentando las dificultades escolares, la indiferencia, la pasividad, la no implicación en actividades del aula y el centro escolar,

etc. Es en estas coordenadas que se considera el absentismo como un peldaño en el proceso hacia el abandono escolar (Bridgeland et al., 2006; Rumberger, 2001).

Como ya se comentó anteriormente, asumir que el absentismo escolar, también el abandono, es un problema no sólo ligado al alumno y sus características personales, sociales y familiares sino también al propio centro escolar –que con sus prácticas curriculares y de enseñanza y con su modo de funcionar cotidianamente puede estar contribuyendo a alejar a ciertos estudiantes del centro y empujarlos a ser absentistas– requiere pensar qué actuaciones orientadas a paliarlo han de ir dirigidas, precisamente, al centro escolar. En palabras de Dinarsky et al. (2008) “cuando la escuela es parte del problema... hay que tomar medidas orientadas a introducir cambios en el ambiente, el curriculum y la cultura de la misma” (p.5) En términos similares Bhanpuri y Reynolds (2003) apuntan que entre los factores que conducen a la decisión de abandonar están:

... la pérdida de interés en la escuela, las relaciones pobres con los profesores, y los ambientes de aprendizaje impersonales. Creemos que desarrollar nuevas estructuras y prácticas para implicar a alumnos desconectados y desanimados en un ambiente de aprendizaje positivo es un primer paso fundamental para asegurar que persistan y se gradúen. (p.13)

Trabajos de investigación y aportaciones diversas sobre el absentismo, el abandono escolar, o la falta de implicación de los alumnos en sus aprendizajes, que han explorado la perspectiva éstos, así lo ponen de manifiesto (Gerrard et al., 2003; Malcon et al., 2003; Yeide y Kobrin, 2009; Willms, 2008), indicando cómo buena parte de las razones por las cuales los alumnos explican por qué se ausentan de las clases están ligadas al propio centro: ya sea el currículo y enseñanza que se desarrolla en él, ya sea las relaciones con sus profesores y con sus compañeros o el clima y el ambiente escolar, la disciplina en el centro y su grado de justicia, etc. Así, como afirma Heilbrunn (2007), los absentistas generalmente declaran una mayor desafección de la escuela que los no-absentistas o, en palabras de Kimberley y Huizinga (2007) “alumnos que están desenganchados de la escuela son más propensos al absentismo” (p.506).

Buena parte de la investigación sobre implicación (*engagement*) de los alumnos con sus aprendizajes y con el centro escolar (González González, 2010) ha ido constatando que el mayor o menor grado de tal implicación viene determinado tanto por aspectos conductuales como emocionales y cognitivos; pues bien, una de las manifestaciones “conductuales” de implicación o enganche es, precisamente, la asistencia a clase, como ya en su momento estableció Finn (1989). La asistencia irregular a clase sería una manifestación o reflejo de un bajo nivel de implicación escolar (Foliano et al., 2010, Jablon y Wilkinson, 2006) y la ligazón entre éste y el absentismo (también el abandono, los problemas de disciplina, convivencia, etc.) ha llevado a buena parte de los expertos en el tema a considerar que el factor más protector de riesgo de absentismo y abandono es una alta implicación con la escuela y los aprendizajes.

Así, desde un planteamiento como el que se viene comentando, se insiste en que los intentos por reducir absentismo no deberían quedar limitados o circunscritos a establecer en el centro escolar reglamentos y normas respecto a las ausencias y sus consecuencias, sino también a configurarse como una organización capaz de enganchar a los alumnos, focalizando la atención en su propio ambiente, cultivando dinámicas curriculares y climas de aprendizaje orientados a conseguir que sea un lugar más atrayente (Railsbask, 2004), en el que los alumnos quieren estar (Eastman et al., 2007). Ello requiere que el centro escolar se pregunte y explore cómo puede proporcionar un ambiente positivo, de bienvenida, seguro, académicamente retador y personalizado para todos sus estudiantes.

Hacer del centro escolar un lugar al que los alumnos sientan que pertenecen, en el que quieran estar, no ausentarse, participar e implicarse, pasa por atender diversos aspectos (Bye et al., 2010; California Department of Education, 2000; Chang y Romero, 2008; DeSocio et al., 2007; Dynarski et al., 2008; Eatsman et al., 2007; Epstein y Sheldon, 2002) como son asegurar un ambiente escolar ordenado y seguro, en el que los alumnos no teman sufrir acoso, amenazas físicas u otros tipos de violencia; cuidar que las normas de disciplina sean justas y utilizadas con consistencia; mantener expectativas altas en relación con la capacidad y potencial de los alumnos para desarrollar la competencias y apoyarlos consecuentemente; desarrollar una enseñanza personalizada, ofreciendo los apoyos académicos precisos, particularmente entre alumnos con dificultades de aprendizaje; desarrollar un sentido de responsabilidad compartido respecto al aprendizaje de los alumnos; cuidar el clima y ambiente relacional y académico en el centro y en las aulas; realizar una oferta curricular y desarrollar una enseñanza relevante y significativa, etc.

La personalización de la enseñanza y el ambiente de aprendizaje en que se mueve el alumno, así como un curriculum relevante y riguroso a los que se acaba de hacer referencia son dos recomendaciones en las que se insiste explícita y frecuentemente. Por ejemplo, Dinarsky et al. (2008) en su guía sobre prevención del abandono incluyen diversas recomendaciones, organizadas en categorías, en relación con las cuales se indica qué evidencias de investigación las apoyan. Precisamente dentro de la categoría “intervenciones escolares” incluyen las diseñadas para aumentar la implicación (*engagement*) para todos los alumnos y prevenir en términos generales el abandono. Recogen en esa categoría tanto personalizar el ambiente de aprendizaje y el proceso instructivo como proporcionar instrucción rigurosa y relevante para implicar mejor a los alumnos en el aprendizaje y proporcionar las habilidades necesarias para graduarse y utilizarlas una vez que dejen la escuela.

Así, no es infrecuente que se ligue la noción de un centro escolar más atrayente y en el que los alumnos puedan desarrollar un mayor sentido de pertenencia a uno en el que se cuida expresamente el ambiente o clima de centro y aula, particularmente las relaciones entre alumnos y adultos. Las relaciones que el alumno absentista o en riesgo de serlo mantiene con otras personas en el centro escolar, ya sea profesores, ya compañeros constituye una faceta clave en su grado de implicación o desafección escolar, como documenta la investigación sobre el tema (González González, 2010a). En general, un clima social y académico inhóspito, despersonalizado, burocrático y de anonimato generará mayor desapego por parte del estudiante, mientras que uno personalizado y acogedor –en el que predominan relaciones de “cuidado” personal y también académico, posibilidades de participación real (tener voz) así como interacciones significativas entre alumnos que les permitan gozar de un sentido de comunidad entre ellos evitando vivencias y experiencias de alienación y aislamiento (González González, 2010b), será un buen caldo de cultivo para que los alumnos desarrollen un mayor sentido de pertenencia al centro escolar y se sientan más motivados para asistir al centro y aulas e implicarse con su actividad. En definitiva cuidar este aspecto es abrir una puerta hacia un centro escolar cuyas relaciones se asientan en el respeto, la justicia, la responsabilidad y la confianza.

También se ha insistido con especial énfasis en la importancia de ofrecer un Currículo y clases relevantes y métodos de enseñanza interesantes para los alumnos: Un curriculum que conecte lo que se trabaja y ocurre en la escuela con la vida y realidades cotidianas de

los alumnos y actividad de clase, que posibiliten estar implicados en un trabajo significativo y relacionado con la vida real, con metodologías adaptadas a la realidad del siglo XXI en que vivimos, no a las prácticas de enseñanza propias del siglo XX (Oprensky, cit en Eastman et al., 2007).

Lo anterior no es sino un modo de subrayar que prevenir situaciones de absentismo o abordar el tema lo más tempranamente posible pasa por admitir que es un problema académico y que los docentes, posibilitando dinámicas de aula que sean más retadoras y que “enganchen” más a los adolescentes, juegan un papel central en contrarrestarlo y en reforzar la asistencia.

La importancia máxima de atender a la relevancia, la coherencia, la coordinación en lo que se refiere cuestiones curriculares y de cultivar dinámicas de enseñanza-aprendizaje significativas para los alumnos y alumnas y, al tiempo, cuidar y alimentar un clima de apoyo y atención más cercano, menos impersonal y más propenso a una mayor implicación de los estudiantes en el centro y las aulas exige desarrollar dinámicas genuinas de coordinación y trabajo conjunto entre los docentes, y abandonar dinámicas de trabajo docente asentadas en la sacralización de la autonomía y la discrecionalidad docente y en el supuesto de que la enseñanza y atención a los alumnos se resuelve únicamente en el espacio acotado del aula y por cada profesor.

En definitiva, aspectos como los comentados estarían subrayando la necesidad de tomar en cuenta factores asociados al absentismo que se sitúan dentro del centro escolar. Dos ejes nucleares –no únicos, desde luego– en ese planteamiento preventivo del que se viene hablando a lo largo de este artículo como se acaba de comentar son por un lado el curriculum y la enseñanza y por otro el ambiente escolar y clima de aprendizaje. No obstante, cabe advertir que aunque el papel y responsabilidad de los docentes y, en general, centros escolares es crucial, el desarrollo de dinámicas y modos de actuación como los que se han comentado requiere de políticas que apoyen y faciliten actuaciones en esta línea.

Pero también desde un enfoque preventivo hay que pensar que probablemente alumnos absentistas que forman parte de sectores social, económica y culturalmente desfavorecidos tengan dificultades ya de entrada que hay que compensar (Fernández y Bustos, 2006). Igualmente, si son o han sido absentistas, es muy probable que cuando se re-incorporan al centro-aula se encuentren con dificultades adicionales. En esa línea, por ejemplo, no es baladí contemplar –desde esa consideración del absentismo como problema académico–, qué actividades de aula diseñar para el alumno que se reincorpora después de estar varios días sin clase. Para el alumno con dificultades académicas, esa re-entrada puede resultar descorazonadora; necesitará apoyos para reconstruir relaciones con sus profesores y compañeros, para recuperarse de sus dificultades y retrasos académicos, engancharse en clase, reajustarse a un día estructurado, etc. Sin duda, también estas situaciones requieren y exigen un ambiente de trabajo personalizado, conexión entre las actividades curriculares y la vida diaria, los intereses y experiencias reales de esos alumnos; la utilización de estrategias de enseñanza diversas y materiales ajustados a sus necesidades y características y las consecuentes respuestas pedagógicas a dificultades académicas.

2.5. La necesaria conexión y el trabajo con las familias

Un componente crítico en cualquier programa de absentismo, ya sea de prevención o de intervención, es la implicación de las familias (Baker et al., 2001; Dimock, 2005; Eastman et al., 2007; Maynard et al., 2012). Su papel es crucial porque ellas son un factor

importante en la asistencia regular de los hijos al centro escolar. Está bien documentados los beneficios de la implicación de los padres en los resultados académicos de los alumnos, en las actitudes hacia la escuela, así como en la mayor asistencia al centro, y en la reducción de índices de absentismo. En ese sentido Rumberger (2001) afirma que es menos probable que tengan problemas de asistencia y más probable que se gradúen los chicos cuyos padres están activamente implicados con la escuela, y Epstein y Sheldon (2002) comentan que las escuelas casi nunca implicaban a las familias hasta que el problema era tan severo que los estudiantes fracasaban en sus cursos. Hoy en día se reconoce que las familias son una influencia importante sobre la asistencia de los alumnos y un recurso clave para reducir el absentismo. El patrón de influencia varía de unos casos a otros, pero, continúan los mencionados autores, “los estudios existentes sugieren que las escuelas que quieren aumentar la asistencia diaria de los estudiantes es más probable que tengan éxito si contactan con los padres y trabajan con ellos de modos específicos para abordar este problema” (p.309). En términos similares se expresan Chang y Romero (2008) al afirmar que escuelas y profesores que construyen relaciones personales fuertes con padres y ofrecen una variedad de oportunidades para la implicación pueden marcar una diferencia enorme, y al constatar cómo la investigación muestra que cuando más las escuelas buscan e impliquen a los padres, más ganancias obtienen en asistencia y que es más probable que las familias activamente implicadas en la educación de sus hijos estén pendientes de que asistan con regularidad a la escuela .

En esas coordenadas, está plenamente justificado que el centro escolar cuente con los padres con vistas a afrontar y solventar situaciones de absentismo; pero implicarlos en el tema, como apuntan Reimer y Dymock (2005), no es sólo invitarlos a que vengan al centro y realizar con ellos alguna reunión, sino poner todos los medios para que tomen parte, con sus aportaciones, conocimientos y experiencia con sus hijos, en solventar la situación. Contar con ellos no sólo porque hay un problema de absentismo, sino porque son miembros de la comunidad educativa y, como tales, han de participar en las dinámicas de funcionamiento del centro.

En definitiva, el trabajo alrededor de problemas de absentismo ha de incluir a los padres y madres y considerarlos como aliados en ayudar a los chicos a conseguir la educación que necesitan. Ello es particularmente importante con familias que pueden ser reacias a la escuela, y a los valores de la misma. En cualquier caso, tiene que formar parte de una política de centro escolar que apoye la implicación de las familias en la vida y funcionamiento cotidiano del mismo.

Un primer aspecto es mantener a los padres informados de las faltas de asistencia, lo que requiere explorar formas y establecer mecanismos para la comunicación constante familia- escuela sobre el tema, (Smink y Reimer, 2005; Sheldon, 2007). No sólo es necesario contemplar cómo proporcionar información al momento de las faltas a clase o días completos, sino también cómo comunicar de manera efectiva sobre esta cuestión con familias que son diversas, con las que no es siempre fácil contactar y cuya cultura y valores es preciso respetar.

La comunicación desde las primeras faltas les trasmite la idea de que la asistencia importa y que como familia tienen una responsabilidad en asegurarla regularmente. Pero la relación con los padres, como se acaba de señalar, habría de ir más allá de asegurar que conozcan las inasistencias de sus hijos para abarcar otras facetas tales como el implicarlos y compartir con ellos el análisis de las causas de las faltas de asistencia; el posibilitar que participen en equipos/comisiones que se constituyan en el centro con

vistas a explorar y experimentar soluciones que, necesariamente, “han de descansar tanto en el centro como en la familia” (Bye et al., 2010:72), o el incluirlos como partícipes y apoyos en actuaciones que se emprendan sobre el particular.

En este plano del trabajo con las familias, es crucial, también, cuidar y atender a su formación, a través de múltiples vías (jornadas de puertas abiertas, convivencias, talleres, escuela de padres...) y en relación con múltiples facetas que pueden, según contextos y situaciones, interesar a los implicados (Chang y Romero, 2008:11):

- Programas formativos para padres sobre la adolescencia, la convivencia con adolescentes, el apoyo a su desarrollo académico y en los deberes, la importancia de un ambiente de casa que apoye el estudio y aprendizaje.
- Formación encaminada a que comprendan la importancia de la asistencia a la escuela y la conexión existente entre faltas de asistencia, merma en los resultados y logros escolares así como el mayor riesgo de abandono
- Información y formación, en el caso de familias inmigrantes, sobre las normas o leyes del sistema educativo respecto a temas educativos, incluido la asistencia
- Formación relacionada con la posibilidad de implicarse en actividades de aula y apoyo en el centro.

En última instancia se trata de que haya un discurso y mensaje común a los adolescentes. Cuando profesores, padres y personal de la escuela trabajan conjuntamente, a los adolescentes les llega el mensaje de que los adultos están en la misma onda, decía Roderick hace 40 años (1977), de que todos ellos creen, comparten y defienden la importancia de la asistencia regular para alcanzar los aprendizajes deseados, para la vida futura.

3. Consideraciones finales

En apartados anteriores se han comentado algunos puntos o aspectos a considerar cuando un centro escolar pretende abordar, ya sea preventiva o tempranamente, situaciones o episodios de absentismo entre su alumnado. Obviamente, no se han abordado todos los frentes que es preciso contemplar alrededor de múltiples facetas organizativas, curriculares y educativas de la vida del centro escolar. Por otra parte, al situar el foco de atención únicamente en éste, tampoco se ha abordado con detenimiento la necesaria coordinación entre el centro y los diferentes agentes del entorno escolar cuya implicación y participación activa en la detección y exploración de posibles soluciones al problema es, sin lugar a dudas, imprescindible.

En todo caso, una idea que ha estado latiendo a lo largo del texto, es la absoluta necesidad de adoptar un enfoque colaborativo ante el problema del absentismo y trabajar cooperativamente tanto en el seno del propio centro escolar como con las familias y otras instituciones de la comunidad para atajar un problema que, como bien es sabido, está ligado a múltiples causas y factores no situadas todas en el centro escolar pero tampoco situadas todas más allá de sus paredes. La colaboración, la cooperación y la integración de esfuerzos provenientes de distintos frentes son, en tal sentido, fundamentales. Y desde luego, esfuerzos y dinámicas de colaboración en el centro escolar destinadas a abordar y afrontar asuntos como el absentismo difícilmente podrán llevarse a cabo sin las convenientes decisiones políticas que las posibiliten y apoyen.

Referencias

- Baker, M.L. Sigmon, J.N. y Nugent, M.E. (2001). *Truancy Reduction: Keeping Students in School*. Recuperado de <https://www.ncjrs.gov/pdffiles1/>
- Bayoi, C. y González, M. (2002). Proyecto de reducción del absentismo escolar. *Redes. Revista de Servicios Sociales*, 11, 67-76.
- Bhanpuri, H. y Reynolds, G.M. (2003). *Understanding and addressing the issue of the high school dropout age*. Naperville, IL: Learning Point Associates.
- Bridgeland, J.M., DiIulio, J.J. y Morison, C.B. (2006). *The Silent Epidemic. Perspectives of High School Dropouts*. Recuperado de <http://www.ignitelearning.com/>
- Broc Caverro, M.A. (2010). *Un estudio de meta análisis sobre las causas del absentismo escolar y propuestas de intervención para la educación Primaria y Secundaria Obligatoria*. Recuperado de <http://www.doredin.mec.es/>
- BOE (1985). *Ley 7/1985, Reguladora de las Bases del Régimen Local*. Recuperado de <http://www.boe.es/>
- BOE (2013). *Ley Orgánica 8/2013, para la mejora de la calidad educativa*. Recuperado de <http://www.boe.es/>
- Bye, L., Alvarez, M.E., Haynes, J. y Sweigart, C.E. (2010). *Truancy prevention and intervention*. Oxford: Oxford University Press.
- California Department of Education (2000). *The School Attendance Improvement Handbook*. Recuperado de <http://www.cde.ca.gov/ls/ai/cw/>
- Center for Mental Health in Schools (2008). *School attendance problems: Are current policies& practices going in the right direction?* Los Ángeles, CA: UCLA.
- Chang, H.N. y Romero, M. (2008). *Present, Engaged, and Accounted For. The Critical Importance of Addressing Chronic Absence in the Early Grades*. Recuperado de <http://www.nccp.org/>
- Cumbo, L.G. y Burden, H. (s.f.). *Promoting positive outcomes. Truancy reduction; Research, policy and practice*. Recuperado de <http://www.psesd.org/conferences/>
- Darmody, M., Smyth, E. y McCoy, S. (2007). Acting Up or Opting Out? Truancy in Irish Secondary Schools. *ESRI Working Paper*, 212, art 10.
- DeSocio, J., VanCura, M., Nelson, L.A., Hewitt, G., Kitzman, H. y Cole, L.R. (2007). Engaging Truant Adolescents: Results From a Multifaceted Intervention Pilot. *Preventing School failure*, 51(3), 3-11.
- Dimock, K. (2005). *Truancy Prevention in Action: Best Practices and Model Truancy Programs Executive Summary*. Recuperado de <http://www.schoolengagement.org/>
- Dynarski, M., Clarke, L., Cobb, B., Rumberger, R. y Smink, J. (2008). *Dropout Prevention*. Recuperado de <http://ies.ed.gov/ncee/wwc/>
- Eastman, G., Cooney, S.M., O'Connor, C. y Small, S.A. (2007). *Finding effective solutions to truancy. What works, Wisconsin Research to practice series*. Madison WI: Universidad de Wisconsin.
- Epstein, J.L. y Sheldon, S.B. (2002). Present and accounted for: Improving student attendance through family and community. *Journal of Education Research*, 95(5), 308-320.
- Escudero, M. y González González, M.T. (2013). Estudiantes en riesgo, centros de riesgo: Dimensiones, interpretaciones e implicaciones prácticas. En J.M. Escudero Muñoz (Coord.), *Estudiantes en riesgo y centros escolares de riesgo: Respuestas educativas al alumnado en situaciones de vulnerabilidad* (pp. 14-46). Murcia: Diego Marín.

- Fernández, D. y Bustos, A.A. (2006). Origen de la población y absentismo escolar: Evolución del fenómeno en un colegio de la Comunidad de Madrid en el curso 2005-2006. *Trabajo Social hoy*, 2, 1-24.
- Finn, J.D. (1989). Withdrawing from School. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142.
- Floress, K. (s.f.). *Student truancy: Why should I go to school?* Recuperado de <http://www.esi.cc>
- Foliano, F., Meschi, E. y Vignoles, A. (2010). *Why do children become disengaged from school?* Londres: DoQSS University of London.
- Gabb, S. (2009). *Truancy: its measurement and causation. A brief review of the literature.* Recuperado de <http://www.seangabb.co.uk/>
- Goldstein, J.S., Little, S.G. y Akin-Little, K.A. (2003). Absenteeism: A Review of the Literature and School Psychology's Role. *The California School Psychologist*, 8, 127-139
- García Gracia, M. (2003). *Abandonament escolar, desescolarització i desafecció.* Recuperado de <http://www.fbofill.cat/intra/fbofill/>
- García Gracia, M. (2005). Culturas de enseñanza y absentismo escolar en la enseñanza secundaria obligatoria. *Revista de Educación*, 338, 347-374.
- García Gracia, M. (2009). El absentismo escolar: Algunas claves para el desarrollo de intervenciones integradas en el marco de una escuela inclusiva y del territorio. "Absentismo y abandono escolar: Políticas y buenas prácticas". *Periódico Escuela*, 5, 6-13.
- García Gracia, M. (2013). *Absentismo y abandono escolar. La persistencia de una problemática escolar y social.* Madrid: Síntesis.
- González González, M.T. (2006). Absentismo y abandono escolar: Una situación singular de exclusión educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(1), 5-27.
- González González, M.T. (2010a). El alumno ante la escuela y su propio aprendizaje: algunas líneas de investigación en torno al concepto de implicación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(4), 10-31.
- González González, M.T. (2010b). Los centros escolares y su contribución a potenciar la implicación de los estudiantes en sus aprendizajes. En A. Manzanares (Ed.), *Organizar y dirigir en la complejidad. Instituciones educativas en evolución* (pp. 372-379). Madrid: Wolters Kluwer.
- Gerrard, M.D., Burhans, A. y Fair, J. (2003). *Effective truancy prevention and intervention. A review of relevant research for the Hennepin County School Success project.* Recuperado de <http://legistar.cityofmadison.com/>
- Heilbrunn, J.Z. (2007). *Pieces of the Truancy Jigsaw: A Literature Review.* Denver, CO: National Center for School Engagement.
- Jablon, J.R. y Wilkinson, V. (2006). *Using Engagement Strategies to Facilitate Children's Learning and Success. Beyond the Journal. Young Children on the Web.* Recuperado de <https://www.naeyc.org/>
- J.W. Gardner Center for Youth and Their Communities (2012). *Collaborative approaches to reducing absenteeism among K-12 students.* Recuperado de <http://jgc.stanford.edu/>
- Kimberly, L.H. y Huizinga, D.H. (2007). School-related risk and protective factors associated with truancy among urban youth placed at risk. *The Journal of Primary Prevention*, 28(6), 505-519.
- Knesting, K. (2008). Students at risk for school dropout: Supporting their persistence. *Preventing School Failure*, 52(4), 3-10

- Lee, V.E. y Burkam, D.T. (2003). Dropping out of high school: The role of school organization and structure. *American Educational Research Journal*, 2, 353-393.
- Malcolm, H., Wilson, V., Davidson, J. y Kirk, S. (2003). *Absence from School: A study of its causes and effects in seven LEAs*. Recuperado de <http://dera.ioe.ac.uk/>
- Maynard, B.R., McCrea, K.T., Pigott, T.D. y Kelly, M.S. (2012). *Indicated truancy interventions: Effects on school attendance among chronic truant students*. Recuperado de <http://www.campbellcollaboration.org/>
- McMahon, B.J. (2007). (Im)moral Praxis: Configuring theory and practice of students at risk. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 11(2), 34-54.
- Meneses, J. y Nominó, J.M. (2008). La generación de capital social en el sistema educativo no universitario: un análisis del desarrollo comunitario de las escuelas de Cataluña. *Papers*, 87, 47-75.
- Mogulescu, S. y Segal, H.J. (2002). *Approaches to truancy prevention*. Recuperado de <http://www.vera.org/sites/>
- National Center for Mental Health Promotion and Youth Violence Prevention (2012). *Truancy Prevention*. Recuperado de <http://www.promoteprevent.org/>
- Railsback, J. (2004). *Increasing Student Attendance: Strategies from research and practice*. Recuperado de <http://educationnorthwest.org/>
- Padrós, M. y Marín, N. (2011). Prevención del absentismo escolar en una Comunidad de aprendizaje. *Organización y Gestión Educativa*, 5, 28-29.
- Reid, K. (2000). *Tackling Truancy in Schools. A practical manual for Primary and Secondary school*. Londres: Routledge.
- Reid, K. (2005). Lessons from inspection reports on primary school attendance. *Nfer Topic*, 33, 7-29.
- Reimer, M. y Dimock, K. (2005). *Truancy Prevention in action: best practices and model truancy Programs*. Clemson, SC: National dropout Prevention center.
- Rivero, M.I. (2009). Absentismo en Polígono Sur: Hacia una respuesta integral y comunitaria. "Absentismo y abandono escolar: Políticas y buenas prácticas". *Periódico Escuela*, 5, 16-25.
- Roderick, M. (1977). *Habits Hard to Break: A new Look at Truancy in Chicago's Public High Schools*. Recuperado de <http://www.consortium-chicago.org>
- Ruberger, R.W. (2001). *Why Students Drop out of School and What Can be Done*. Recuperado de <http://civilrightsproject.ucla.edu/research/k-12-education/>
- Rué, J. (2003). El absentismo escolar. *Cuadernos de pedagogía*, 327, 59-63.
- Rué, J., Obiols, A. y Buscarons, M. (2003). *El absentismo escolar como reto para la calidad educativa*. Madrid: CIDE.
- Sälzer, C., Trautwein, U., Lüdtke, O. y Stamm, M. (2011). Predicting adolescent truancy: The importance of distinguishing between different aspects of instructional quality. *Learning and Instruction*, 22(5), 311-319.
- Seeley, K. y MacGillivray, H. (2006). *School Policies that engage students and families*. Denver, CO: National Center for School Engagement.
- Sheldon, C. (2007). Improving student attendance with school, family, and community Partnerships. *Journal of Educational Research*, 100(5), 267-275.
- Smink, J. y Reimer, M. (2005). *Fifteen effective strategies for improving student attendance and truancy prevention*. Recuperado de <http://www.dpi.state.nd.us/>

- Sutphen, R.D., Ford, J.P. y Flaherty, C. (2010). Truancy Interventions: A Review of the Research Literature. *Research on Social Work Practice*, 20(2), 161-171.
- Teasley, M.L. (2004). Absenteeism and Truancy: Risk, Protection, and Best Practice. Implications for School Social Workers. *Children & Schools*, 26(2), 117-128.
- Wehlage, G.G. y Rutter, R.A. (1986). Dropping Out: How Much Do Schools Contribute to the Problem? *Teacher College record*, 27(3), 374-392.
- Willms, D. (2008). *Attendance as an aspect of engagement. School Attendance and Participation: What Works and Why?* Recuperado de <http://www.newb.ie/>
- Yeide, M. y Kobrin, M. (2009). *Truancy literature review*. Recuperado de <http://www.ojjdp.gov/>

Estudo das metodologias e estratégias do Programa de Português dos Cursos Profissionais de nível secundário: o caso do concelho de Almada

Study of methodologies and strategies of the Portuguese Programme within the Professional Courses at secondary school level: the case of the borough of Almada

Maria Joana Campos *
Tomás Sola Martínez **
Inmaculada Aznar Díaz ***

Universidade de Lisboa

O Programa de Português dos Cursos Profissionais de nível secundário decorre da reforma curricular de 2004 e inscreve-se numa série de iniciativas que tiveram largo alcance na natureza da educação, optando pela metodologia cognitivista/construtivista/humanista e por estratégias cognitivas e metacognitivas. Este estudo pretende comprovar se os professores põem em prática as metodologias e as estratégias propostas pelo programa. Utilizámos métodos quantitativos e qualitativos e fizemos a posterior triangulação, ampliando e completando a produção de conhecimento e aportando informação acrescida. Apesar da proposta da metodologia consignada no texto programático e das estratégias específicas para desenvolver competências, os professores utilizam, preferencialmente a metodologia transmissiva, caracterizada como prática apresentativa de conteúdos declarativos, perpetuam as suas práticas pedagógicas, “ensinando todos como se fossem um só” e partindo do princípio que os alunos não são capazes de realizar tarefas complexas o que pode impedir o desenvolvimento da sua plena autonomia.

Palavras chave: Cursos Profissionais, Paradigmas, Metodologias, Estratégias.

The Portuguese Programme within the Professional Courses at secondary school level resulted from the curriculum reform of 2004 and promoted a series of initiatives that had a wide reach within the nature of education, opting for a cognitive/constructive/humanistic methodology and for cognitive and metacognitive strategies of teaching. This study aims to clarify whether the teachers put into practice the idealized methodologies and strategies from the programme’s outline. We used quantitative and qualitative methods and we drew up a posterior correlation, increasing and completing the information and supplying additional information. Despite the proposal of the consigned methodology in the programme’s outline and the specific strategies to develop skills, teachers use, preferentially, the transmissive methodology, characterized as presentative practice of the named contents, maintaining their teaching practices “teaching all as if they were one” and believing that the students are not capable of carrying out complex tasks, which may lead to impeding the development of their own autonomy.

Keywords: Professional Courses, Paradigms, Methodologies, Strategies.

*Contacto: joanacampos@netcabo.pt

**Contacto: tsola@ugr.es

***Contacto: iaznar@ugr.es

Recibido: 13 de abril 2013

1ª Evaluación: 13 de mayo 2013

2ª Evaluación: 1 de noviembre 2013

Aceptado: 15 de diciembre 2013

Introdução

A qualidade do ensino e da formação tem constituído uma prioridade política para os Estados-Membros da U.E., considerando que a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de competências são condições básicas para a cidadania activa, o emprego e a coesão social. A Educação para a cidadania assume importância vital por poder incrementar a formação e envolvimento de todos, incrementando a participação de cada um, reforçando a proteção dos direitos e deveres dos indivíduos e fortalecendo a identidade e os valores. Assim, a competência de formação para a cidadania torna-se uma opção estratégica a implementar tendo em conta a formação de cidadãos livres e responsáveis, abertos a outras culturas, capazes de apreciar o valor da liberdade e as diferenças, de acordo com os princípios inscritos na Declaração sobre a Educação para a Paz, Direitos e Democracia (Cazalma, Picado, Sola Martínez e Viseu Ferreira, 2013).

Neste sentido, requer-se uma educação de qualidade, onde a aprendizagem ao longo da vida seja uma realidade, de forma a dar resposta ao mercado de trabalho e à livre circulação dos trabalhadores da União Europeia, conforme consta do Relatório Europeu sobre a qualidade do Ensino Básico e Secundário, dezasseis indicadores de qualidade, Maio de 2000.

Como medida de reorientação estratégica, a educação e a formação têm, assim, um papel fundamental na consecução do objectivo do pleno emprego através do desenvolvimento da economia do conhecimento.

No que respeita ao Ensino Profissional, considerado até 2004 uma modalidade especial do ensino secundário ao qual se tem subordinado, foi grandemente incrementado em 1989, através das Escolas Profissionais de ensino particular e cooperativo, ao preparar os jovens para o mundo do trabalho, respondendo às necessidades empresariais das regiões e aos interesses dos alunos. Contudo, após duas décadas, a oferta formativa ficou muito abaixo das médias europeias, apesar da elevada taxa de empregabilidade proporcionada por esta modalidade de ensino, o que acabou por provocar uma escassez de profissionais qualificados, de técnicos e de quadros médios, levando o País a uma situação de carência de várias dezenas de milhar de quadros médios e profissionais especializados.

No âmbito de uma política de educação, a reforma de 2004 veio veicular a aposta do Governo “em obter resultados, efetivos e sustentados na formação e na qualificação dos jovens portugueses para os desafios da contemporaneidade e para as exigências do desenvolvimento pessoal e social” (Decreto-Lei nº 74/2004, de 26 de Março), promovendo uma série de iniciativas que tiveram largo alcance na natureza da educação, como sejam as mudanças nas metodologias e nas estratégias de ensino, entre outras. Assim, o ensino profissional passou a ser entendido como uma modalidade especial de ensino secundário que integra uma dupla vertente: o acesso ao trabalho e o prosseguimento de estudos, respondendo às motivações, expectativas e aspirações dos alunos e às exigências do desenvolvimento do país no seio da Europa comunitária.

São objectivos do Ensino Profissional, tal como o Documento Orientador da Revisão Curricular do Ensino Profissional os explicita, aumentar a qualidade das aprendizagens, combater o insucesso e abandono escolares e dar resposta aos desafios colocados pela sociedade da informação e do conhecimento. O levantamento destas necessidades levou à leccionação dos Cursos Profissionais nas escolas secundárias públicas e, conforme se pode ler no Jornal de Notícias de 04/01/2009, mantendo “na escola jovens que não pretendiam prosseguir os estudos do Ensino Superior e, para os quais, durante muitos

anos, o País não oferecia resposta” e permitindo atingir o maior número de alunos nos 21 anos da sua existência.

O público-alvo tem sido composto por alunos com características próprias que procuram o mercado de trabalho, necessitam de competências profissionais mas trazem, muitas vezes, marcas de reprovação, repetência, desistência e abandono escolares. São grupos heterogêneos, uns com frequência do 9º ano de escolaridade, outros provenientes dos Cursos de Educação e Formação (CEF), de algum modo desmotivados e passivos e, por isso, necessitam de práticas mais consentâneas com as suas características, pelo que é com eles e para eles que a aprendizagem diferenciada faz sentido, bem como o trabalho de projecto inscrito no ensino estratégico.

O Programa de Português dos Cursos Profissionais de nível secundário decorre das necessidades enunciadas. Nesta medida, a Administração central nomeia uma equipa para elaborar o referido programa que acabou por inscrever-se no paradigma de ensino-aprendizagem por competências em que o aluno desenvolve um conjunto de competências essenciais de acordo com as suas próprias potencialidades, construindo uma aprendizagem real e efectiva, de forma a preparar-se para o exercício de uma profissão, em articulação com o sector empresarial local.

Este estudo procurou respostas através de um estudo descritivo-interpretativo que revelou a opinião dos professores sobre o programa e o modo como se têm posto em prática as metodologias e as estratégias inscritas no texto programático. Elegemos as escolas do concelho de Almada por ser o concelho onde exercemos a actividade docente, o que permitiu conhecer o perfil dos alunos dos cursos que são o foco de atenção deste estudo.

Apesar do programa em análise assentar nos paradigmas cognitivista e humanista, verificámos que as práticas lectivas se centram, predominantemente, numa metodologia transmissiva.

1. A construção dos saberes/desenvolvimento de competências

O direito à educação não passa apenas pelo direito de frequentar a escola, mas antes pela apropriação efectiva de conhecimentos para desenvolver aprendizagens significativas nos alunos.

Tendo em conta que o Programa de Português dos Cursos Profissionais de nível secundário tem uma orientação claramente cognitivista/construtivista/humanista e propõe uma nova perspectiva de ensino-aprendizagem e uma nova concepção de aluno e de professor, apresentaremos alguns aspectos inscritos no paradigma cognitivista/construtivista.

Do ponto de vista construtivista, a aprendizagem é um processo interno não directamente observável, cuja construção implica um compromisso cognitivo e afectivo de quem aprende (Morissette, 2002). É um processo interactivo cuja mediação se faz entre aquele que aprende e os conteúdos de aprendizagem ministrados pelo professor ou entre professor e aluno, é uma construção constante que tem por base os conhecimentos anteriores, é produto de uma cultura e tem carácter multidimensional.

A construção dos saberes/desenvolvimento de competências implica vários processos e mecanismos cognitivos e estratégias diversificadas que vão do tratamento da informação,

à aprendizagem significativa e às estratégias cognitivas e metacognitivas, mobilização e transferência das aprendizagens e resolução de problemas, de forma a desenvolver competências.

1.1. Tratamento da informação

A entrada em vigor das teorias cognitivas em educação permitiu conceber um modelo teórico para o tratamento da informação que favorecesse o registo sensorial, o trabalho da memória a curto prazo, a memorização e a recuperação da informação armazenada na memória de longo prazo, de forma a desenvolver a aprendizagem. Propunha-se descrever as etapas sucessivas e quase simultâneas do tratamento dos estímulos sensoriais que pudesse ir até à emissão da resposta. Quando se percebesse o que se passava entre os estímulos captados e a resposta, perceber-se-ia como funcionava o que antes se tinha chamado a “caixa negra” (teoria behaviorista), ou seja, o cérebro, lugar do pensamento e do inconsciente, afinal muito mais complexo que a própria máquina.

O modelo de tratamento da informação tem implicações no processo de ensino-aprendizagem uma vez que ajuda a memorizar a informação depois de tratada e organizada para ser mobilizada e transferida (Tardif, 1999) em qualquer momento de aprendizagem.

1.2. Aprendizagem significativa

A aprendizagem significativa é o mecanismo humano em que as ideias e as informações se podem adquirir e armazenar através de uma relação com a estrutura cognitiva do sujeito que aprende, nela se integrando.

A estrutura cognitiva, enquanto rede de conceitos organizados de modo hierárquico, tem variáveis a assinalar como sejam a disponibilidade de ideias pré-existentes num nível adequado de inclusividade, generalidade e abstracção (Ausubel, Novak e Hanesian, 1980). É no decurso da aprendizagem significativa que o significado lógico do material de aprendizagem se transforma em significado psicológico para o sujeito.

A teoria da aprendizagem significativa tem implicações no processo de ensino-aprendizagem. Efectivamente, a aprendizagem significativa tem vantagens notórias, tanto do ponto de vista do enriquecimento da estrutura cognitiva de quem aprende, como do ponto de vista da lembrança posterior e da sua utilização para experimentar novas aprendizagens, factores que a delimitam como sendo a aprendizagem mais adequada para ser promovida entre os alunos.

A teoria da aprendizagem significativa reporta-se à aquisição de um corpo de conhecimentos em situação de ensino-aprendizagem, devendo escolher-se ambientes que facilitem essa aquisição. Assim, sem prejuízo da reflexão individual, deve o professor propor tarefas desafiantes cuja relevância seja reconhecida pelos alunos, considerar os “conhecimentos prévios dos alunos”, ter em consideração que os seus pontos de vista podem ser janelas de aprendizagem, propor trabalho cooperativo cujo espaço partilhado pode ser espaço de construção, modificação e integração de ideias, sem esquecer uma avaliação essencialmente formativa. A questão da avaliação formativa é fundamental a ter em conta, visto que decorre da aprendizagem.

1.3. Desenvolvimento de estratégias cognitivas e metacognitivas para o desenvolvimento de competências

O modelo de ensino estratégico integra os trabalhos mais recentes da Psicologia cognitiva (Perrenoud, 2000), especialmente as componentes cognitivas da motivação escolar, o papel da memória e da representação dos conhecimentos e as funções da resolução de problemas e da mobilização e transferência na construção dos saberes. Foi a partir das teorias cognitivas que se desencadearam diversos programas de intervenção em alunos com dificuldades de aprendizagem e foi a teoria cognitiva do processamento da informação que mais contribuiu para o estudo das estratégias de aprendizagem. O sistema do processamento da informação descreve e explica como pensa o ser humano, definindo a aquisição de conceitos e destrezas do pensar como forma de captar, guardar, transformar, manipular e utilizar a informação (Rebelo, 1993). O modelo do processamento da informação compreende um conjunto de processos cognitivos como a atenção, a percepção, a memória a curto termo, a memória a longo termo e o raciocínio (Casas, 1994).

Assim, se queremos perceber a aprendizagem, devemos ter em atenção a habilidade mental do indivíduo para organizar o seu próprio campo psicológico em resposta às experiências. Perante o problema complexo da aprendizagem, as questões a colocar são: como é que os professores fazem aprender, como se explica o processo de aprendizagem (como se aprende), assim como a habilidade de usar técnicas para a tornarem eficiente, ou seja, que percepção e explicação para a realização escolar e a construção do conhecimento, bem como para o desempenho cognitivo e a resolução de problemas (Cruz e Fonseca, 2002).

Partindo do pressuposto que aprender implica que o aluno se depare com uma série de dificuldades que não consegue resolver sozinho, deve perspectivar-se um ensino estratégico que propicie o aprender a aprender (Novak e Gowin, 1999), aprender a evocar, aprender a pensar, aprender a resolver problemas, tornando o aluno consciente da própria actividade cognitiva para poder regulá-la, ou seja, ajudar o aluno a encontrar formas eficazes de gerir a informação e conhecer e controlar os seus processos de pensamento (Mayer, 1988; Nisbet e Shucksmith, 1998; Weinstein e Mayer, 1986), citados por Figueira (2005).

É necessário que o professor recorra a estratégias diversas para obter sucesso nos alunos (Pocinho e Canavarro, 2009). A estratégia não pressupõe apenas procedimentos isolados e desarticulados, mas antes a organização de um conjunto de meios para alcançar os objectivos traçados anteriormente, tendo sempre em conta as suas próprias características, a natureza e características da tarefa e as características do aluno. Kirby (1984) entende-as como planos que têm um papel de controlo, escolha e decisão sobre as táticas que conduzem à prossecução dos objectivos.

O professor deve reflectir na pertinência das estratégias, tendo em conta os conhecimentos anteriores do aluno e os objectivos do currículo, deve reflectir sobre a adequação dos materiais definidos para a tarefa a realizar e tomar decisões de forma a otimizar os conteúdos e as actividades. Deve assumir-se como motivador para favorecer o compromisso, a participação e a persistência para activar modelarmente estratégias cognitivas e metacognitivas que permitam ao aluno passar da dependência à prática guiada e da prática guiada à autonomia. Embora alguns professores pensem que tudo o que é exigido para um bom ensino é a clareza, pensa-se hoje que o conjunto das emoções

afecta bastante a motivação dos alunos para completar as tarefas e aprender, conforme refere Sampaio Lima e Andriola (2013).

Quando os alunos sabem utilizar eficazmente um conjunto de estratégias cognitivas (não executivas) e metacognitivas (executivas) têm maior sucesso escolar, são mais flexíveis e adaptativos e apresentam maior facilidade de análise, planificação, execução e avaliação das tarefas que lhes são propostas (estratégias cognitivas). Essa facilidade é justificada por um melhor processamento da informação e por uma utilização consciente de processamento estratégico, capacidade de resolução de problemas, monitorização da compreensão, auto-regulação e estratégias de aprendizagem (estratégias metacognitivas).

Pretende-se um aluno activo, disposto a aprender, com capacidade para processar informação de forma complexa e particular, aprendendo através da utilização activa de estratégias diversas. Como aluno eficaz, deve saber processar, interpretar e sintetizar a informação, recorrendo a uma variedade de meios diferentes para seleccionar, codificar, armazenar e recuperar informação. Este tipo de aluno assume uma maior responsabilidade e controlo da sua própria aprendizagem. Além disso, “deve também saber utilizar estratégias metacognitivas que regulam o fluir da informação através das componentes estruturais”, no dizer de Cruz e Fonseca (2002:33).

Uma das transformações mais prementes para ter alunos motivados, responsáveis e eficazes é ajudá-los a pensar, o que implica um esforço suplementar da escola e dos professores no treino de aprender, pensar, conhecer e resolver problemas. Goleman assinala que a importância da inteligência emocional se torna um preditor de êxito futuro na vida social e profissional dos alunos (Cañizares e Guillén, 2013).

Neste caso, deve valorizar-se a capacidade de iniciativa dos alunos e responsabilizá-los pela sua preparação, devendo a escola criar oportunidades para aquisição e treino das várias destrezas de atenção, raciocínio e estudo. Estas destrezas irão beneficiá-los nos seus objectivos e práticas, desenvolvendo as capacidades de pensar e aprender (Novais e Cruz, 1989), tendo em vista o sucesso: saber pensar e ler a realidade, e ter autonomia para assumir uma cidadania de pleno direito (Almeida, 1993; 2002). Se a escola não for capaz de pôr o aluno a aprender a pensar, ele ficará impossibilitado de nela obter sucesso.

No entanto, a utilização de estratégias cognitivas e metacognitivas não é suficiente para promover um bom desempenho, devendo os alunos estar motivados para a sua utilização e para regular a sua cognição e o seu esforço (Figueira, 2005). A investigação leva-nos a reconhecer a importância da motivação na aprendizagem. Como dizem Cañizares, e Guillén (2013), a “decisão” e a “necessidade” de aprender para atingir uma meta podem favorecer a construção do conhecimento, sempre que não gerem tensão que bloqueie os alunos.

Isto leva-nos a concluir que importa promover uma aprendizagem auto-regulada, maximizar a motivação e as aptidões e os aspectos metacognitivos fundamentais para uma aprendizagem eficaz. A motivação torna-se, de certo modo, uma componente fundamental do modelo estratégico, visto que não basta conhecer as estratégias, o aluno tem que saber utilizá-las e antever se lhe servem para a realização da tarefa ou se, em alternativa, pode escolher e decidir por uma estratégia diferente, de forma a contribuir para a resolução do problema. A capacidade de decidir e escolher é, por si só, uma estratégia metacognitiva.

2. O Programa de Português dos Cursos Profissionais de nível secundário

Estamos perante um programa novo para uma nova concepção de aprendizagem. O programa considera a aula de Português como espaço de promoção de todas as competências e do conhecimento reflexivo da língua através do contacto com textos de várias tipologias e de situações de aprendizagem que favoreçam o desenvolvimento integral do aluno para uma participação activa no mundo a que pertence.

A disciplina de Português, através do Programa de Português dos Cursos Profissionais de nível secundário, 2004, (...) visa a aquisição de um corpo de conhecimentos e o desenvolvimento progressivo de competências que capacitem os jovens para a reflexão e o uso da língua materna. (...) Deve desenvolver os mecanismos cognitivos essenciais ao conhecimento explícito da língua bem como incentivar uma comunicação oral e escrita eficaz, preparando a inserção plena do aluno na vida social e profissional, promovendo a educação para a cidadania (...) sujeito que se estrutura, que constrói a sua identidade através da linguagem para poder agir com e sobre os outros, interagindo.

Tem uma orientação cognitivista/construtivista/humanista, afastando-se de uma concepção comunicativa pura do ensino e da aprendizagem que vigorou até ao momento, propondo uma nova perspectiva de ensino-aprendizagem e uma nova concepção de aluno e de professor. Integra diferentes processos de ensinar e de fazer aprender, tendo em vista as capacidades e dificuldades individuais. O Programa em análise apresenta uma nova proposta de trabalho: a redução de conteúdos literários, leccionação e avaliação das competências do oral, a introdução dos conteúdos processuais/procedimentais, a organização em módulos e a valorização de um ensino-aprendizagem por competências.

É proposta a redução de conteúdos literários de forma a ganhar tempo para o desenvolvimento de competências efectivas dos alunos.

A opção de reduzir os conteúdos literários não quis significar o menosprezo pela literatura, na medida em que o texto literário “inclui as realizações mais potenciadas da língua e permite o apuramento de valores estéticos e culturais,” mas antes por constituir o corpo do Programa de Literatura (2001:10). Refere Aguiar e Silva (1999) que

Os textos literários, pelo modo como utilizam, reinventam e potenciam, sob todos os pontos de vista, a língua portuguesa e pela sua ligação memorial ao destino e à aventura de uma terra, de um povo e de uma cultura, constituem o thesaurus por excelência da identidade nacional (p.30)

Quanto às competências do oral, foram introduzidas para ser leccionadas, desenvolvidas e avaliadas, o que implica que a oralidade não deve ser apenas espontânea mas formalizada, devendo ter o mesmo peso que as competências anteriormente consideradas mais nobres a escrita e a leitura. Os vários protótipos textuais constituem o ponto de partida para um trabalho progressivamente mais complexo sobre o processo de consciencialização da língua e da cultura e para o desenvolvimento de todas as competências.

No mesmo sentido, contemplam-se os conteúdos processuais por se considerar imperioso que os alunos aprendam a aprender de forma sistemática. Não basta ensinar (ou pensar que se ensina), é necessário que o aluno aprenda a reflectir sobre o processo de aprendizagem, tendo em conta processo e produto, levando-o a encontrar as estratégias mais adequadas para aprender, tomando consciência dos erros e dos procedimentos que lhe garantam a aquisição e o desenvolvimento das várias competências, através da

mediação do professor. Este processo permite a regulação do processo de aprendizagem e consciencializa o aluno da relação entre o compromisso/responsabilização e o sucesso/autonomia.

De salientar que os conteúdos processuais implicam várias etapas para cada competência, o que faculta ao aluno um treino adequado e a aquisição de técnicas para a produção de textos orais e escritos, para a apreensão de sentido nos textos lidos e para o conhecimento explícito da língua.

A planificação, como o primeiro dos conteúdos processuais para o texto oral e para o texto escrito, implica uma série de decisões ou estratégias que o indivíduo adopta para abordar um problema ou para atingir um objectivo que vai sendo examinado para determinar a sua eficácia, podendo ser adaptado para uma melhor abordagem na resolução do problema. Envolve aspectos complexos do comportamento humano, aliás como a pré-leitura por envolver um conjunto de decisões prévias antes de iniciar a tarefa, para uma consecução mais eficaz.

Outra importante opção é a estrutura modular do Programa, cujos fundamentos assentam na perspectiva cognitivista/construtivista/humanista visando a responsabilização dos alunos pelos seus itinerários de aprendizagem, pela construção de soluções flexíveis e adequadas a cada caso, pela criação de ambientes pedagógicos fundamentados, autónomos, flexíveis e criativos que potenciem o sucesso educativo (Orvalho e Alonso, 2009) para uma aprendizagem diferenciada. Nesta medida, além das competências nucleares, foram também incluídas as diversas competências transversais como a competência de formação para a cidadania e a transversalidade da língua portuguesa.

Sobre a avaliação, propõem-se diversas modalidades de avaliação e apontam-se vários instrumentos, inclusivamente o recurso ao portefólio. Propõe-se uma avaliação decorrente da aprendizagem. Vista à luz das teorias que atravessam o Programa e que a literatura nos oferece sobre o assunto, é proposta uma avaliação mais qualitativa que quantitativa (Fernandes, 2005) para poder espelhar o desenvolvimento da aprendizagem do aluno, as suas dificuldades e posteriormente a superação dessas dificuldades, as estratégias utilizadas e o resultado do processo reflexivo a que o aluno recorre por sugestão do professor enquanto mediador.

3. Estudo

3.1. Contextualização do estudo

Enquanto autora do programa, encontrámos o foco da investigação na avaliação do impacto das propostas metodológicas e estratégicas do Programa de Português dos Cursos Profissionais de nível secundário nas práticas pedagógicas dos professores que leccionam estes cursos.

Os dados decorrem de uma investigação sobre o modo como os professores põem em prática este Programa de ensino, do ponto de vista das metodologias e das estratégias. Neste sentido, propomo-nos “Avaliar o impacto das propostas metodológicas e estratégicas do Programa de ensino de Português dos Cursos Profissionais de nível secundário, nas práticas pedagógicas dos professores que leccionam estes cursos nas escolas do concelho de Almada” especificando a percepção/opinião dos professores sobre o Programa, identificando as metodologias e estratégias utilizadas em sala de aula,

caracterizando as práticas mais utilizadas pelos professores e concluindo sobre a utilização ou não utilização das metodologias prescritas no programa, pelos professores. Dos 45, responderam apenas 40 professores que leccionam os Cursos Profissionais nas 12 escolas do concelho de Almada.

Optámos pela metodologia quantitativa, através de questionários e pela metodologia qualitativa, através de entrevistas e de grupo de discussão.

Ainda que a concepção do programa seja de nossa autoria, a compreensão dos resultados passou, igualmente, por (re)leituras do Programa de forma a tentar encontrar os sentidos das respostas dos professores participantes.

3.2. Resultados

A análise dos resultados permite-nos concluir que há valores elevados no que se refere à percepção/opinião sobre o programa o que prova que os professores conhecem o programa, o que não implica que o ponham em prática tal como foi concebido.

No que se refere à oralidade e ao funcionamento da língua assinala-se que os valores são mais baixos que os da escrita e os da leitura, sendo a leitura a competência mais visada pelos docentes.

Também ficou provado que os professores utilizam menos as metodologias e as estratégias que se reportam ao oral formal e ao funcionamento da língua, apesar de darem especial relevância ao oral espontâneo. Privilegiam as metodologias e as estratégias que integram a escrita e a leitura, destacando-se a leitura como a competência cujos resultados se distanciam dos restantes.

Estes resultados confirmam que Administração central e os professores valorizam mais as competências de escrita e de leitura e menos a oralidade e o funcionamento da língua.

De assinalar que os professores recorrem pouco a tarefas complexas que visem a resolução de problemas, utilizam muito pouco o portefólio enquanto instrumento de avaliação e enquanto instrumento de aprendizagem e recorrem pouco a trabalho de grupo ou pares e a trabalhos de projecto.

Através de um processo de triangulação, os resultados das entrevistas e do grupo de discussão validam os resultados dos questionários no que se refere a:

- Formação em metodologias.
- Boa percepção do programa.
- Fraca utilização do portefólio como instrumento de aprendizagem em todas as competências.
- Fraco recurso a trabalhos de grupo e/ou pares.
- Prevalência da competência de leitura sobre as restantes (nos questionários os professores colocam a escrita quase em paralelo com a leitura, nas entrevistas referem que os alunos não gostam de escrever e apresentam dificuldades nesta competência, razão por que recorrem ao oral espontâneo).
- Resultados baixos sobre as competências de compreensão/expressão oral e funcionamento da língua mas semelhantes entre si.
- Turmas maiores do que o desejável impedem a realização de outro tipo de trabalho com os alunos.

- Nas metodologias gerais, temos valores baixos para a implementação do trabalho de projecto, para o recurso a tarefas complexas que visam a resolução de problemas e para a utilização do portefólio como instrumento de avaliação.

Os resultados das entrevistas e do grupo de discussão também ampliam e completam a produção de conhecimento (aportam informação acrescida):

- Valorizam-se os conteúdos declarativos em detrimento dos conteúdos processuais.
- Não são leccionadas todas as etapas dos conteúdos processuais no desenvolvimento das várias competências.
- Na competência de leitura prevalecem os conteúdos literários (leitura analítica com muita contextualização); a leitura tem mais peso porque demora menos tempo e tem que se “dar os conteúdos do programa”; além disso a leitura é o que já está previamente preparado.
- Promove-se pouco o contrato de leitura (refere-se que os livros escolhidos são complexos).
- A competência de compreensão oral é considerada desnecessária.
- Utilização recorrente do oral espontâneo (em detrimento do oral formal e da escrita).
- Quando se trabalha a escrita, opta-se pelos textos utilitários (tipologias mais simples) ou por questionários (apesar deste tipo de escrita não ser compositiva).
- A oficina de escrita não é opção da maioria dos professores; só se realiza quando há poucos alunos (os professores do grupo de discussão fazem oficina de escrita).
- Fraco recurso a estratégias cognitivas e metacognitivas para a construção da aprendizagem (tratamento da informação, aprendizagem significativa, metacognição, mobilização e transferência de saberes e resolução de problemas).
- Não se utiliza o portefólio de aprendizagem na sua verdadeira acepção.
- Baixos resultados das metodologias gerais (implementação do trabalho de projecto, tarefas complexas, resolução de problemas e portefólio de avaliação).
- A avaliação é mais certificativa que formativa (avaliação por testes no final do módulo).
- Os professores “dão” a matéria leccionando os conteúdos declarativos e isso é cumprir o programa.
- Prevalecem metodologias transmissivas/apresentativas (aluno passivo).

Deste modo, os professores ficam preocupados em “dar conteúdos” sem ter em conta o ritmo de aprendizagem e as aprendizagens anteriores (aprendizagens significativas) e nem sempre promovem as estratégias metacognitivas que permitem a reflexão, de forma a atingir a autonomia dos alunos. Assim, quando os alunos não desenvolvem as suas competências, é fácil instalar-se o desânimo e a desistência, enquanto os professores se queixam que os alunos não se interessam por aprender. Aprender o quê e como?

4. Conclusões

Os resultados obtidos através dos três instrumentos mostram que os professores “dão” os conteúdos (Roldão, 2009) como sendo esse o objectivo último da sua função para cumprirem o programa e pretendem ensinar mais do que fazem aprender, reportando aos alunos as causas de uma aprendizagem incipiente.

Contudo, o texto programático é claro quando propõe uma metodologia que assenta na corrente cognitivista/construtivista e na corrente humanista/transpessoal e aponta algumas estratégias específicas para desenvolver as competências. O professor, enquanto mediador, deve centrar as suas opções no ensino estratégico, visando o desenvolvimento das estruturas cognitivas para que os alunos aprendam a aprender e a pensar.

Embora os professores conheçam o programa, utilizam mais a metodologia transmissiva que caracterizamos como prática apresentativa de conteúdos declarativos. É inculcada nos alunos uma atitude passiva, exigindo-lhes que memorizem os conteúdos expostos, para depois repetirem como autómatos. De uma maneira geral, os professores não valorizam o trabalho de grupo e/ou pares, o trabalho de projecto e o portefólio, não investem na aprendizagem diferenciada, “ensinando todos como se fossem um só” e partem do princípio que estes alunos não conseguem realizar tarefas complexas. Privilegiam a leitura e fornecem uma série de conceitos e de informações que não são significativos para os alunos.

Podemos afirmar que os professores conhecem o programa mas não utilizam as metodologias, as estratégias e as actividades nele inscritas. Isto significa que a mudança de paradigma do texto programático não conduz, obrigatoriamente, à mudança das práticas pedagógicas dos professores. Assim, devem os professores investigar para compreender e actuar com autonomia, reflectindo sobre o seu modo de ensinar, de forma a testar a eficácia das suas práticas educativas.

Neste sentido, queremos salientar alguns constrangimentos ao sucesso dos alunos dos Cursos Profissionais por parte dos professores: (i) resistência à mudança; (ii) falta de competências ajustadas ao novo perfil do professor; (iii) ausência de formação sobre o ensino profissional no que se refere a metodologias, estratégias e actividades; (iv) baixas expectativas face a estes alunos; (v) falta de cooperação entre os professores; (vi) ausência da prática pedagógica diferenciada, do trabalho de projecto e do recurso a estratégias diversificadas; (vii) deficiente implementação da estrutura modular; (viii) recurso a uma metodologia mais transmissiva/apresentativa do que cognitivista/construtivista; (ix) avaliação mais certificativa do que formativa.

Estas questões remetem-nos para um paradigma utilizado em sala de aula e outro paradigma prescrito pelo programa:

- O paradigma transmissivo/apresentativo recorrente em sala de aula;
- O paradigma cognitivista que atravessa o texto programático.

Defensores do paradigma transmissivo/apresentativo, os professores esmeram-se em “dar” conteúdos declarativos aí incluindo extensas contextualizações. Propõem a redução de conteúdos (em relação ao programa dos cursos regulares) o que, em nosso entender, é um acto discriminatório pois o direito igual de aprendizagem é devido a todos os alunos sem excepção.

A solução não passa pela redução de conteúdos mas sim pela leccionação equilibrada dos conteúdos declarativos em paralelo com os conteúdos processuais. A alternativa é o paradigma cognitivista que, através da estrutura modular aplicada a estes cursos, respeita o ritmo individual do aluno. Assim, o aluno pode construir a sua aprendizagem, devendo o professor, enquanto mediador, criar dispositivos pedagógicos que permitam uma progressão efectiva, individualizada e flexível, desenvolvendo assim as competências gerais que estão consignadas no texto programático para este ciclo de estudos dos Cursos Profissionais.

Neste sentido, a melhoria das práticas educativas tem que passar por: i) caracterizar a turma e fazer um diagnóstico real para poder intervir eficazmente; ii) identificar problemas e definir prioridades; iii) definir uma estratégia educativa global, para a turma; iv) planificar as actividades lectivas e não lectivas; v) planificar a acção a desenvolver pelo conselho de turma; vi) estabelecer os critérios de avaliação do PCT, a consubstanciar no Projecto Curricular de Turma (PCT). O PCT tem que ser um projecto antecipador de uma acção concertada que tem em vista a melhoria da acção educativa, gerindo a actuação dos seus intervenientes. O trabalho do professor será facilitado se se fizer uso da cooperação com os outros docentes. A eficácia dos resultados dependerá da sinergia de todas essas características de forma a produzir efeitos visíveis junto da comunidade discente.

Referencias

- Aguiar e Silva, V. (1999). Teses sobre o ensino do texto literário na aula de Português. *Diacrítica*, 23(2), 13-14.
- Almeida, L.S. (1993). Rentabilizar o ensino-aprendizagem escolar para o sucesso e o treino cognitivo dos alunos. En L.S. Almeida (Ed.), *Capacitar a escola para o sucesso* (pp. 34-45). Vila Nova de Gaia: Edipsico.
- Almeida, L.S. (2002). Facilitar a aprendizagem: ajudar aos alunos a aprender e a pensar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 2(6), 23-38.
- Ausubel, D.P., Novak, J.D. e Hanesian, H. (1980). *Psicologia Educacional*. Rio de Janeiro: Interamericana.
- Cañizares, Y. e Guillén, A.L. (2013). Auto-Conocimiento de los Estilos de Aprendizaje, Aspecto Esencial en la Actividad de Estudio. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(3), 123-137.
- Cazalma, A., Picado, L., Sola Martínez, T. e Viseu Ferreira, R. (2013). Educação para a Cidadania Democrática em Angola: O Papel da Educação para a Cidadania no Bem-Estar. Estudo Realizado com a Comunidade da Província de Luanda. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(3), 155-175.
- Casas, A.M. (1994). *Introducción a las dificultades en el aprendizaje*. Valencia: Promolibro.
- Cruz, V. e Fonseca, V. (2002). *Educação cognitiva e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Decreto-Lei n.º 26/89. *Criação das escolas profissionais*
- Decreto Lei 74/2004. As rectificações da Declaração de Rectificação n.º 44/2004, de 25 de Maio, *Diário da República* 73, Série I-A .
- Feuerstein, R. (1993). La teoría de la modificabilidad estructural cognitiva. Un modelo de evaluación y entrenamiento de los procesos de la inteligencia. En J.A. Beltrán, V.,

- Bermejo, M.D. Prieto e D. Vence (Eds.), *Intervención psicológica* (pp. 39-48). Madrid: Ediciones Pirâmide.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: Desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Figueira, A.P.C (2005). Estratégias cognitivo/comportamentais de aprendizagem. Problemática conceptual e outras rubricas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(6).
- Kirby, J.R. (1984). Strategies and processes. En J.R. Kirby, *Cognitive strategies and educational performance* (pp. 3-12). Orlando: Academic Press.
- Lei nº 46/86 de 14 de Outubro. LBSE. Série I-A.
- Lei nº 49/2005, de 30 de Agosto. *Diário da República* 39, Série I-A.
- Ministério da Educação (2003). *Reforma do Ensino Secundário. Documento Orientador da Revisão Curricular do Ensino Profissional (DORCEP)*. Recuperado de <http://www.fenprof.pt/>
- Moreira, M.A.L. (2005). *A investigação-ação na formação em supervisão no ensino de inglês: processos de (co)construção de conhecimento profissional*. Braga: Universidade do Minho.
- Morissette, R. (2002). *Accompagner la construction des saviors*. Montréal/Toronto: Chenelière/McGraw-Hill.
- Novais, A. e Cruz, N. (1989). O ensino das ciências, o desenvolvimento das capacidades metacognitivas e a resolução de problemas. *Revista Educação*, 1(3), 65-89.
- Novak, J. e Gowin, D. (1999). *Aprender a aprender*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Orvalho, L. e Alonso, L. (2009). *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.
- Perrenoud, P. (2000). *Construire des compétences dès l'école*. Paris: ESF Éditeur.
- Pocinho, M.D. e Canavarro, J.M. (2009). *Sucesso escolar e estratégias de compromisso e expressão verbal: Como compreender as matérias e as aulas*. Odivelas: Edições Pedagogo.
- Rebello, J.A.S. (1993). *Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do Ensino Básico*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Roldão, M.C. (2009). *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Sampaio Lima, A. e Andriola, W. (2013). Avaliação de Práticas Pedagógicas Inovadoras em Curso de Graduação em Sistemas de Informação. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(1), 104-121.
- Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal: Les Éditions Logiques.

Avaliação da implementação do programa de Português em escolas secundárias de Sintra

Evaluation of the Portuguese program's implementation on Sintra's high schools

Maria da Conceição Coelho*
Tomás Sola Martínez**

Universidade de Lisboa

A revisão curricular do Ensino Secundário teve a sua génese no processo de *Revisão Participada do Currículo - Encontros no Secundário*, iniciado em 1997. Ao longo de vários anos e no âmbito de diversas iniciativas, foram implementadas transformações político-administrativas e conceptuais ao nível do currículo, consubstanciadas em novos programas de ensino. Partindo da percepção de que as mudanças no discurso oficial não determinam transformações nas concepções e práticas dos professores, pretendemos concluir do envolvimento dos professores na reconfiguração curricular da área do Português, verificando o grau e modo de apropriação dos desígnios curriculares prescritos a nível do programa de ensino e os paradigmas de ensino-aprendizagem subjacentes às suas opções. O estudo de natureza descritiva-interpretativa, efectuado em escolas do concelho de Sintra, utilizou metodologias e instrumentos quantitativos e qualitativos para garantir a fiabilidade dos resultados. O confronto entre a dimensão prescritiva do currículo e a dimensão descritiva da prática pedagógica permitiu concluir que o currículo se constitui como uma realidade dinâmica que sofre diversos processos de deliberação no contexto da sua implementação.

Palavras-chave: Dimensões do currículo, Deliberação curricular, Paradigmas de ensino-aprendizagem, Planeamento.

The curricular reform had its origin in the process *Engaged Revision of the Curriculum - Secondary Workshops*, which started in 1997. Political-administrative, conceptual changes, at the level of the curriculum, through new teaching syllabuses, have been discussed and implemented for several years and within different initiatives. Assuming that the changes in the official speech don't determine alterations in the teachers' conceptions and practices, you try to conclude the teachers' engagement in the curricular reorganisation in the area of the subject of Portuguese, verifying the level and the way of appropriation of the curricular intentions outlined in the syllabus and the underlying paradigms of teaching-learning. The study of descriptive and interpretative nature, conducted in schools in the municipality of Sintra, used quantitative and qualitative methodologies and tools to ensure the reliability of the results. The comparison between the entitled dimension of the curriculum and the descriptive dimension of teaching practice allowed to conclude that the curricula is a dynamic reality which suffers several processes of deliberation in its implementation.

Keywords: Dimension of the curriculum, Curricular deliberation, Paradigms of teaching learning, Planning.

*Contacto: conceicaooctmcoelho@gmail.com

**Contacto: tsola@ugr.es

Introdução

A entrada em vigor de um novo programa de ensino no ano lectivo 2002/2003, marcou um momento de viragem para o ensino da língua materna em Portugal, enquadrado no movimento mais generalizado de revisão do ensino secundário homologada em 2001, implicando alterações relevantes no quadro de referências do exercício profissional docente, em particular dos professores de Português. Desde o início da sua implementação em todas as escolas secundárias do país desenvolvemos a ideia de avaliar as percepções dos professores relativamente ao programa e à sua inserção nos paradigmas educacionais constantes do currículo do secundário, bem como estudar o seu impacto e eventuais transformações nas práticas pedagógicas.

Este contexto de mudança legitimou a vontade de procurar respostas para questões como a verificação do grau de conhecimento das modificações arquitectadas pela revisão curricular do ensino secundário e o reconhecimento das alterações consubstanciadas pelo novo texto programático. Simultaneamente, tornou significativa a busca de compreensão dos modos e processos de apropriação, por parte dos professores, do currículo oficial da área do Português, tendo em conta a conseqüente mudança de paradigma educacional, exigida, em geral, pelo currículo e pelo programa de ensino em particular.

O estudo levado a cabo, de natureza descritiva-interpretativa, estabelece relações entre o sistema educativo, o currículo e o processo de ensino-aprendizagem e inscreve-se numa linha de orientação que pretende averiguar o impacto das transformações curriculares na prática profissional dos professores de Português no quadro da revisão curricular do ensino secundário. Elegeram-se as escolas secundárias do concelho de Sintra, por ser o local onde, há quase três décadas, temos leccionado e desenvolvido trabalho no campo da formação de professores.

Dez anos volvidos sobre a chegada às escolas do programa de ensino, torna-se legítimo averiguar o estado da adequação aos princípios consignados, a consonância entre o currículo prescrito pela Administração e o currículo em acção, a adesão ou o distanciamento produzido face a contingências de carácter pessoal e/ou local e assegurar o balanço e respectiva transmissão de conclusões que potenciem uma melhoria futura no ensino-aprendizagem da língua materna.

1. Fundamentação teórica

1.1. *Dimensões do currículo*

As práticas escolares podem ser determinadas pelas tradições, técnicas e perspectivas dominantes em torno do currículo num sistema educativo influenciado por um momento histórico preciso. O currículo assume-se, assim, como a expressão de um conjunto de interesses e forças, de valores e pressupostos que gravitam sobre o sistema educativo, configurando uma opção historicamente situada (Gimeno Sacristán, 2000).

No contexto do sistema de ensino português, marcado teoricamente por uma reforma curricular centrada no ensino-aprendizagem por competências e na gestão flexível do currículo, é fácil verificar que este é entendido como algo que adquire forma e significado à medida que sofre processos de transformação dentro das actividades práticas que o têm mais directamente por objecto.

Por seu lado, a noção de reconceptualização inerente ao *status* actual assenta no princípio de que o importante não é desenvolver técnicas de reprodução do currículo mas

conceitos que permitam compreender o impacto do currículo (Silva, 2000) nas escolas e na sociedade. Assim, o currículo surge como veículo de competências, um conjunto de aprendizagens que são pessoal e socialmente necessárias aos cidadãos no sentido da construção de sentidos e significados.

Consideram-se como factores determinantes em interacção na dinâmica da construção e evolução dos currículos, a sociedade, os saberes científicos e o conhecimento e representação do aluno, “currículo escolar é –em qualquer circunstância– o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar” (Roldão, 1999: 24).

Pacheco (2008) procede à abordagem do currículo, observando-o em três grandes dimensões: o currículo prescrito (competências da Administração Central), o currículo em projecto (competências curriculares da escola) e o currículo em acção (competências do professor). Autores como Perrenoud (1995) ou Gimeno Sacristán (2000) referem-se a estas dimensões do currículo com outras designações, tais como currículo formal e currículo real. Gimeno Sacristán apresenta-nos, ainda, o currículo apresentado, através de mediadores curriculares, como os manuais escolares, por exemplo, o currículo realizado, expressão dos resultados da interacção didáctica e o currículo avaliado, que inclui a avaliação de todos os intervenientes.

À educação escolar atribui-se, por norma, o papel de veículo de preservação da herança cultural e de transmissão de valores e saberes definidos de forma homogénea para todo o país, prefigurando uma concepção curricular uniforme, estática e cumulativa. Este cenário induz a reprodução, pelo que o currículo e os elementos que o configuram são seleccionados e organizados a nível nacional, exigindo-se às escolas e aos professores que cumpram o que está programado.

Numa outra perspectiva, pelo contrário, reconhece-se à escola e aos seus agentes a competência para envolver recursos locais em contextos reais, incorporando a diversidade de situações e a flexibilização de percursos. De facto, os alunos não chegam à escola com mentes vazias, trazem consigo representações do mundo, do núcleo familiar e do grupo social a que pertencem. Os contributos da escola integram-se nas estruturas de pensamento já alicerçadas. Neste sentido, o currículo deve ser transformativo, rico em diversidade, problemática e heurística, constituindo-se, assim, como referente na construção de um ambiente educativo que estimule a exploração e a indagação.

Oscila-se, pois, entre o sentido a dar à acção e a programação coerente dessa acção, entre a utopia e a tecnocracia. Enquanto território educativo, qualquer projecto curricular deve partir da crença de que o desenvolvimento de aprendizagens significativas conducentes ao sucesso passa pela reconstrução do currículo nacional, tendo em conta os contextos de realização. Ao fomentar uma cultura de reflexão e de análise dos processos de ensinar e de aprender, pressupõe o trabalho cooperativo entre os professores, situando estes não apenas no terreno da execução mas também nos da decisão e da organização.

1.2. Construção do currículo e gestão curricular

A proposta de um currículo nacional como projecto social, que funcione como guião prescritivo de todas as aprendizagens, numa lógica normalizadora, não se coaduna nem com a autonomia das escolas, nem com a autoridade profissional dos professores, nem com a aprendizagem significativa num contexto de escola inclusiva (Sola Martínez, 2007).

Todos os alunos do Ensino Secundário têm, actualmente, o Português como disciplina da formação geral. Os professores de Português devem gerir directamente o currículo em sala de aula, tornando-o visível aos alunos, de forma a ser possível vivenciar a operacionalização proposta e articulando-o com características específicas de cada um. O que se pretende é, afinal, que o professor seja capaz de gerir as possibilidades de construir currículo para além do currículo previamente definido.

Ao actuar como gestor curricular nas suas exigentes dimensões, o professor aceita e compreende as propostas que lhe são colocadas de descentralização e autonomia, evitando persistir na uniformização de práticas, valorizando a cooperação, a participação e a inovação. Esta mudança de paradigma implica uma execução activa no sentido da reconstrução, da diferenciação e da adequação curricular, garantindo a todos uma qualidade educativa satisfatória. Ou seja, o professor “de executor passa a decisor e gestor do currículo exercendo a actividade que lhe é própria – ensinar, isto é, fazer aprender” (Roldão, 1999: 48).

O professor tem assumido um estatuto marcado pela dependência de decisões administrativas centrais, pouca intervenção nas decisões relativas ao seu trabalho concreto, repetição de rotinas pré-estabelecidas e pela dependência quase exclusiva de manuais e do trabalho docente não partilhado. Contudo, estão-lhe adstritas algumas características distintivas o poder de decidir e a reflexividade, traduzida na capacidade de analisar e avaliar o desempenho, introduzindo eventuais ajustamentos, o domínio e a produção de saber específico (Giméno Sacristán, 2000).

O objectivo explícito da revisão curricular de 2001 foi o de adequar melhor o currículo às finalidades consignadas na Lei de Bases do Sistema Educativo e ao processo de mudança que se verifica a nível nacional e internacional. A revisão torna-se um "Ajustamento" imposto pelas diversas circunstâncias, contrariando alguns princípios básicos, nomeadamente o da subordinação do secundário às exigências do ensino superior e a ideia de que o currículo deve ser igual para todos.

De igual modo, e de acordo com os princípios expressos pelos documentos que suportam a entrada em vigor da revisão curricular, a coerência entre currículo e avaliação é tida como fundamental, passando a constituir um eixo central neste ajustamento curricular.

Todas as transformações ocorridas afiguravam-se previsíveis, garantindo não só a abertura do sistema educativo e formativo ao mundo exterior, através do reforço das ligações com a sociedade em geral e o mundo do trabalho em particular, mas também uma resposta inequívoca aos novos contextos e aos objectivos estratégicos do Ensino Secundário.

1.3. O Programa de ensino como referencial curricular

Os princípios da revisão curricular apostam em currículos contextualizados, flexíveis, significativos e adaptados às exigências dos novos tempos e conceitos pedagógicos e científicos. No entanto, a integração desses princípios na gramática escolar foram tudo menos pacíficos, sobretudo ao nível da explicitação curricular consubstanciada nos programas de ensino.

Para Amor (1999:35) e Zabalza (2003:16), o programa de ensino é uma peça essencial do currículo, constituindo-se como um seu prolongamento. Assume-se como um referencial genérico de princípios que orientam os propósitos do ensino, definindo, a nível disciplinar, os objectivos, os conteúdos, as estratégias, os recursos e o processo de avaliação, assumindo as directrizes paradigmáticas nas quais se inscreve.

Segundo Roldão (2003), o programa de ensino deve constituir-se como “um plano de acção, um meio para alcançar fins pretendidos seguindo uma dada linha e seqüência”(p.28), permitindo ao professor que ensina e ao aluno que aprende situarem-se face às expectativas e exigências que o sistema educativo lhes coloca. Acrescenta que “o programa é um auxiliar da acção, não é um decreto. (...) Um programa não se cumpre, o que se tem de cumprir é o currículo, a aprendizagem para cuja consecução ele foi organizado” (Roldão, 2003:29). A principal função de um programa será, pois, a de materializar as intenções curriculares, tornando-as explícitas, para poderem servir de orientação aos diversos agentes que intervêm na planificação e concretização do processo de ensino e aprendizagem.

Segundo o novo programa, a aula de Português deve gerir a interdependência das diferentes categorias de competências, na procura da construção de sujeitos competentes, capazes de compreender, interpretar e produzir discursos orais e escritos em situações de comunicação diversas, através da ascensão a um estatuto de autonomia progressiva. Este sujeito mobiliza diversas fontes cognitivas em situações complexas, “orquestrando múltiplas operações” (Figueiredo, 2004:37), ou seja, quanto mais competente, mais autónomo.

A inovação nas práticas pedagógicas pretendida no âmbito da revisão curricular e, por extensão, no novo programa de ensino da língua materna, exige a reconfiguração profissional do professor de Português e a conseqüente concretização de um discurso pedagógico alternativo, configurado a partir de um aparelho conceptual que leva em linha de conta as premissas de uma nova pedagogia, entre as quais se destacam:

- O ensino-aprendizagem por competências.
- O princípio cognitivista-construtivista da aprendizagem.
- A aprendizagem significativa.
- A importância dos conteúdos processuais ou procedimentais.
- A diferenciação curricular e a deliberação docente.

Estas premissas, contudo, só produzem sentido quando relacionadas umas com outras. Assim, tentámos estudar os horizontes da sua intervenção em contexto de implementação do novo programa de Português, em escolas secundárias de Sintra.

2. Opções metodológicas

Com este estudo pretendeu-se, por um lado, fechar um ciclo, que passou pela concepção, divulgação, formação, operacionalização e avaliação de um programa de ensino de grande importância e visibilidade na sociedade portuguesa; por outro, motivar melhorias no sistema educativo, pelo contributo que esta análise pode trazer às questões da prática pedagógica na área do Português em particular.

Passados que estão dez anos após a sua introdução no currículo de Português, com as transformações ao nível dos conceitos e das práticas que pretendia suscitar, que impacto concreto terá tido nas escolas, nos professores e nos alunos? Parece ser agora o tempo certo para, de forma lúcida e consistente, seguir as pisadas de quem o vivencia quotidianamente nas escolas, buscando a compreensão do seu processo de apropriação e entender as suas formas de operacionalização.

O problema de investigação inerente a este estudo consiste na averiguação sobre a implementação do Programa de Português do Ensino Secundário, pretendendo conhecer os modos concretos da sua gestão quotidiana nas escolas e o grau de autonomia dos professores e das suas práticas face ao currículo prescrito pela Administração. Foi realizado em nove escolas secundárias do concelho de Sintra, distrito de Lisboa, o segundo maior concelho do país, marcado por grandes assimetrias feitas de comunhão de estilos, tempos, culturas, propostas e paisagens muito diversificadas.

Diferentes procedimentos metodológicos são convocados para resolver o problema educativo em questão. De cada paradigma deriva uma metodologia investigativa e a sua articulação favorece o pluralismo metodológico, integrando instrumentos de índole quantitativa (o questionário) e qualitativo (entrevistas e documentos pedagógicos – planificações e critérios de avaliação). É neste contexto que se enquadra o nosso estudo, na medida em que temos a noção de que a realidade a estudar apresenta múltiplas dimensões e que um método de estudo só por si não daria resposta a todas as questões que essa realidade coloca (tabela 1).

De acordo com os conceitos apresentados por Latorre et al (2005), considerámos:

Tabela 1. Relação entre população, amostra convidada, amostra participante e amostra produtora de dados

POPULAÇÃO PROFESSORES POR ESCOLA	AMOSTRA CONVIDADA	AMOSTRA PARTICIPANTE	AMOSTRA PRODUTORA DE DADOS	% DE PARTICIPANTES RELATIVAMENTE À AMOSTRA CONVIDADA
Escola 1 - 18	18	18	18	16,82
Escola 2 - 12	12	12	12	11,21
Escola 3 - 12	12	11	11	10,28
Escola 4 - 10	10	8	8	7,48
Escola 5 - 10	10	8	8	7,48
Escola 6 - 12	12	9	9	8,41
Escola 7 - 12	12	11	11	10,28
Escola 8 - 11	11	9	9	8,41
Escola 9 - 10	11	10	10	9,35
Total 107	107	96	96	89,72

Fonte: Elaborado pelos autores

O concelho de Sintra foi escolhido de entre os actuais 308 concelhos do país, tendo-se realizado uma selecção:

- Ao acaso simples que, de acordo com Cohen e Manion (2002), se define pelo facto de que cada membro da população em estudo ter a mesma oportunidade de ser seleccionado; neste método de probabilidade, a amostra deve conter sujeitos com características similares às da população como um todo;
- Por conveniência-de conhecimento e de proximidade geográfica; por ser um concelho com grande densidade populacional na área metropolitana de Lisboa.

A opção por duas tipologias de instrumentos prende-se com a natureza eclética da metodologia de investigação (descritiva e interpretativa). O questionário padronizado e realizado em amostra representativa constitui uma forma de recolha de dados transmissora de uma visão geral da realidade, relacionada com os objectivos a atingir. Apesar de facultar uma informação parcial, permite perceber, de forma mais rápida e

objectiva, as percepções dos inquiridos. A entrevista e a análise documental são instrumentos de natureza qualitativa que fornecem informação complementar e supostamente mais aprofundada relativamente ao questionário, permitindo o contraste e a interpretação dos resultados constantes dos três instrumentos, de modo a perceber como os sujeitos percebem, representam e exploram o currículo prescrito, configurado no programa de ensino e que significado lhe atribuem.

3. Resultados

O tratamento e a análise de dados é fundamental para a concretização de uma investigação, dado permitir o apuramento de conclusões fundamentadas. O tratamento dos dados quantitativos requereu a realização de estatísticas descritivas que permitiram conhecer as características de distribuição da informação recolhida. A sua análise é o processo pelo qual se lhes confere ordem, estrutura e significado para, posteriormente, os transformar em conclusões úteis e credíveis do ponto de vista científico. Realizámos a descrição dos resultados das variáveis demográficas e estabelecemos correlações entre as várias escalas do questionário e entre algumas das variáveis demográficas e as escalas do questionário.

Na tabela 2, sintetizam-se os dados significativos encontrados no cruzamento entre as variáveis demográficas e os resultados do questionário organizados na dupla vertente “Pressupostos curriculares percebidos no Programa” e “Concepção estratégica do ensino-aprendizagem”. Os aspectos recorrentes encontram-se assinalados com o mesmo número, o que pressupõe correlação entre as variáveis.

A correlação entre as variáveis demográficas e os resultados do questionário evidencia não haver total conformidade entre as percepções dos professores relativas ao currículo prescrito e as suas crenças acerca da forma como ele deve ser abordado, por um lado, e a forma como concebem o processo de ensino e aprendizagem, por outro. Veja-se o exemplo da variável demográfica “Formação Profissional” que revela não haver correspondência entre o que os professores percebem no Programa e o modo como o implementam.

Quanto à análise de dados qualitativos foi realizada através da conexão interactiva de três tipos de actividades: redução dos dados, apresentação/exposição e interpretação/extracção das conclusões. O procedimento de análise organizou-se em torno de um processo de categorização que consiste numa operação de classificação de elementos por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo a analogia entre eles. As categorias são rubricas que reúnem um grupo de unidades de registo sob um título genérico, em função das suas características comuns. Adopta-se o critério de categorização semântico, supondo que a decomposição-reconstrução desempenha uma função na indicação de correspondências entre as mensagens e a realidade a que reportam.

O protocolo de triangulação utilizado nesta investigação é o da triangulação metodológica, que compreende o emprego de mais de um método na persecução dos objectivos. Destacam-se, de seguida, os aspectos convergentes e os aspectos divergentes que ressaltam nesta triangulação.

Tabela 2. Dados significativos na correlação entre as variáveis demográficas e os resultados do questionário

VARIÁVEIS DEMOGRÁFICAS	RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO	
	PRESSUPOSTOS CURRICULARES	CONCEPÇÃO ESTRATÉGICA DO ENSINO- APRENDIZAGEM
Género	<ol style="list-style-type: none"> 1. as professoras concordam mais que o Programa permite o desenvolvimento de competências e valores 2. as professoras valorizam mais a aprendizagem e a avaliação do funcionamento da língua em contexto 	<ol style="list-style-type: none"> 1. as professoras têm mais como referência as sugestões metodológicas/estratégias do Programa 1. as professoras planificam mais as diferentes modalidades de avaliação e programam mais estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação diversificados e integrados na aprendizagem 3. as professoras valorizam mais frequentemente as competências nucleares na organização do processo de avaliação 4. as professoras consideram mais que o seu processo de avaliação é diversificado e integrador
Idade	<ol style="list-style-type: none"> 5. a idade não influencia a percepção relativa aos pressupostos curriculares 	<ol style="list-style-type: none"> 1. os professores maiores de 49 anos adequam mais o currículo ao contexto 4. os professores maiores de 49 anos consideram mais que o seu processo de avaliação é diversificado e integrador
Habilitações académicas	<ol style="list-style-type: none"> 1. os professores com mestrado concordam mais do que os pós-graduados que o Programa se insere nos princípios orientadores da revisão curricular 6. os professores com mestrado valorizam mais do que os pós-graduados o processo na aprendizagem e avaliação da escrita 	<ol style="list-style-type: none"> 3. os professores com mestrado valorizam mais frequentemente do que os pós-graduados as competências nucleares na organização do processo de avaliação
Tempo de docência	<ol style="list-style-type: none"> 6. os professores com mais tempo de docência valorizam mais o processo na aprendizagem e avaliação da escrita 2. os professores com mais tempo de docência valorizam mais a aprendizagem e da avaliação do funcionamento da língua em contexto 	<ol style="list-style-type: none"> 5. o tempo de docência não influencia a concepção estratégica do ensino e da aprendizagem
Formação Profissional Inicial	<ol style="list-style-type: none"> 7. os professores com estágio integrado concordam mais do que os profissionalizados em serviço que o Programa valoriza os paradigmas construtivistas 	<ol style="list-style-type: none"> 5. a formação profissional inicial não influencia a concepção estratégica do ensino e da aprendizagem
Formação Profissional Contínua	<ol style="list-style-type: none"> 7. os professores com formação em implementação do Programa de Português do Ensino Secundário consideram que o Programa valoriza os paradigmas de aprendizagem construtivistas 	<ol style="list-style-type: none"> 5. a formação profissional contínua não influencia a concepção estratégica do ensino e da aprendizagem

Fonte: Elaborado pelos autores

3.1. Aspectos convergentes obtidos na triangulação metodológica

Na tabela 3, elencam-se os aspectos preponderantes encontrados na triangulação, que mostram a convergência das crenças e/ou das práticas dos professores relativamente a determinados domínios do ensino-aprendizagem do Português.

Tabela 3. Aspectos convergentes obtidos na triangulação metodológica

ASPECTOS	Q	E	D
Articulação existente entre o Programa de ensino e os seus documentos legais enquadradores	X	X	
Mudanças significativas do Programa de ensino face a programas anteriores	X	X	
Paradigma construtivista subjacente às propostas do Programa	X	X	
Importância atribuída pelo Programa às competências e aos conteúdos processuais	X	X	
Atribuição de importância às competências funcionamento da língua e expressão oral formal, pela relevância que o Programa lhes atribui	X	X	
Importância atribuída pelo Programa a metodologias activas que transformem o aluno no construtor do seu próprio saber	X	X	
Desenvolvimento de processos de regulação do ensino e da aprendizagem	X	X	X
Desvalorização do envolvimento dos alunos na deliberação curricular	X		X
Visão pouco integradora do currículo, mostrando tendência para a descontextualização dos conteúdos e para a ausência de tarefas complexas que integrem várias competências em interacção	X	X	X
Pouca importância atribuída à equidade na avaliação das competências	X		X
Avaliação sumativa externa condiciona a gestão curricular (nomeadamente o trabalho sobre a competência de oralidade, flexibilidade, contextualização) e o processo de avaliação (ponderação das competências, contextualização), restringindo as práticas		X	X
Valorização de mediadores do currículo, como os manuais e os exames, o que compromete a gestão curricular		X	X
Fraco investimento didáctico revelado na mobilização dos conteúdos processuais, sobretudo ao nível do trabalho no âmbito das competências de oralidade	X	X	X
Pouca adesão a estratégias sugeridas pelo Programa, por exemplo, oficina de escrita, que aparece pouco referenciada	X		X
Relevância atribuída aos conteúdos declarativos prescritos, sobretudo os de leitura	X	X	X
Reconhecimento das tipologias textuais como elemento importante a trabalhar, fazendo a maioria das escolas corresponder pontualmente as sequências de ensino-aprendizagem às tipologias textuais	X		X
Gestão integrada das competências no processo de ensino-aprendizagem, à excepção da competência de oralidade que é entendida como um caso à parte	X	X	
Preferência por estratégias e instrumentos de avaliação formais, uniformizadores e descontextualizados, numa lógica de aplicação e de não diferenciação	X	X	X

Fonte: Elaborado pelos autores

Nota: Q:questionário, E:entrevista, D:documentos

Verificamos que a presença de alguns desses aspectos é recorrente em todos os instrumentos utilizados no estudo:

- ✓ É notória a preocupação dos professores pelo desenvolvimento de processos de regulação do ensino e da aprendizagem;
- ✓ Regista-se uma tendência para a descontextualização dos conteúdos e para a ausência de tarefas complexas que integrem várias competências em interacção, evidenciando uma visão pouco integradora do currículo;

- ✓ Manifesta-se um fraco investimento didáctico na mobilização de conteúdos processuais, sobretudo ao nível do trabalho no âmbito das competências de oralidade;
- ✓ Atribui-se relevância aos conteúdos declarativos prescritos, sobretudo os de leitura;
- ✓ Manifesta-se preferência por estratégias e instrumentos de avaliação formais, uniformizadores e descontextualizados, numa lógica de aplicação e de não diferenciação.

3.2. Aspectos divergentes obtidos na triangulação metodológica

Na tabela seguinte, elencam-se os aspectos preponderantes encontrados na triangulação, que mostram a divergência das crenças e/ou das práticas dos professores relativamente a determinados domínios do ensino-aprendizagem do Português (tabela 4).

Tabela 4. Aspectos divergentes obtidos na triangulação metodológica

QUESTIONÁRIO	ENTREVISTAS	DOCUMENTOS
Não percepção das potencialidades do Programa ao nível da contextualização nas suas múltiplas dimensões	Percepção de mudanças positivas na liberdade de gestão proporcionada pelo Programa ao nível da contextualização	
Crença de que o Programa não assegura uma cultura literária canónica	Valorização da leitura literária em contexto de contrato de leitura, do texto literário como objecto estético e da cultura literária é referida como principal característica do Programa	
Não valorização das características do paradigma construtivista nas propostas do Programa ao nível da contextualização nas suas múltiplas dimensões	os professores reconhecem o paradigma construtivista subjacente às propostas do Programa	Não valorização das características do paradigma construtivista nas propostas do Programa ao nível da contextualização nas suas múltiplas dimensões
Reconhecimento da importância das competências no desenvolvimento do ensino-aprendizagem	Reconhecimento da importância das competências no desenvolvimento do ensino-aprendizagem	As competências transversais não são valorizadas, primando pela ausência
Reconhecimento da importância atribuída pelo Programa a metodologias activas que transformem o aluno no construtor do seu próprio saber	Reconhecimento da importância atribuída pelo Programa a metodologias activas que transformem o aluno no construtor do seu próprio saber	Ausência desse perfil de aluno nas planificações
Crença na importância dos processos, da contextualização e no contributo do desenvolvimento de competências para a aprendizagem do Português, por oposição à centralidade dos conteúdos	Crença na importância dos processos, da contextualização e no contributo do desenvolvimento de competências para a aprendizagem do Português, por oposição à centralidade dos conteúdos	As opções curriculares correspondem a um paradigma uniformizador, que valoriza os conteúdos como referentes curriculares preferenciais e eixo estruturador do currículo

Fonte: Elaborado pelos autores

Tabela 4. Aspectos divergentes obtidos na triangulação metodológica. Continuação

QUESTIONÁRIO	ENTREVISTAS	DOCUMENTOS
Valorização das competências como matriz organizadora do currículo	Defesa da Literatura e da História da Literatura como eixo organizador do ensino-aprendizagem do Português	Defesa da Literatura e da História da Literatura como eixo organizador do ensino-aprendizagem do Português
Crença no paradigma de avaliação subjacente ao processo de ensino-aprendizagem	Crença no paradigma de avaliação subjacente ao processo de ensino-aprendizagem	Valorização de um paradigma de avaliação numa lógica de acumulação e não emergindo do próprio processo de aprendizagem
Valorização das competências nucleares na organização do processo de ensino-aprendizagem e de avaliação	Valorização das competências nucleares na organização do processo de ensino-aprendizagem e de avaliação	Apenas duas escolas o evidenciam nos documentos
Constatação do não envolvimento frequente dos alunos em processos de aperfeiçoamento e de superação de lacunas	Crença e implementação de estratégias de superação das dificuldades dos alunos	Ausência de princípios e/ou estratégias conducentes à superação do erro e/ou das dificuldades dos alunos
	Reconhecimento da importância da colegialidade e da construção curricular como estratégias de aproximação dos professores ao Programa e da colegialidade como fundamento das práticas induzidas pelo Programa	Aparente ausência de deliberação em questões de deliberação curricular e de escassa interação ao nível do grupo disciplinar
Elevado grau de reconhecimento da importância de uma avaliação autêntica	Elevado grau de reconhecimento da importância de uma avaliação autêntica	Ausência do princípio de autenticidade nas práticas preconizadas
Envolvimento dos alunos na avaliação do seu desempenho e/ou nos dos colegas como mecanismo de aprendizagem	Envolvimento dos alunos na avaliação do seu desempenho e/ou nos dos colegas como mecanismo de aprendizagem	Escassa previsão de trabalho colaborativo, de interação e da auto e da co-avaliação

Fonte: Elaborado pelos autores

A tabela evidencia os resultados divergentes verificados na triangulação dos instrumentos utilizados para a recolha de informação, dos quais destacamos os seguintes pela sua relevância:

- ✓ No questionário e nas entrevistas os professores reconhecem o paradigma construtivista subjacente às propostas do Programa; no questionário e nos documentos os professores não valorizam as características do paradigma construtivista nas propostas do Programa ao nível da contextualização nas suas múltiplas dimensões (não diferenciam o currículo ao nível das estratégias e tendo em conta as necessidades concretas dos alunos, as características das turmas e o contexto de inserção da escola);
- ✓ No questionário e nas entrevistas existe o reconhecimento da importância das competências no desenvolvimento do ensino-aprendizagem; no entanto, as competências transversais não são valorizadas (documentos), primando pela ausência;
- ✓ No questionário e nas entrevistas é evidente a crença na importância dos processos, da contextualização e no contributo do desenvolvimento de

competências para a aprendizagem do Português, por oposição à centralidade dos conteúdos; nos documentos, as opções curriculares correspondem a um paradigma uniformizador, que valoriza os conteúdos como referentes curriculares preferenciais e eixo estruturador do currículo, minimizando a importância atribuída ao desenvolvimento de competências e evidenciando um perfil de professor organizador de conteúdos prescritos, obliterando as margens flexíveis do currículo;

- ✓ No questionário e nas entrevistas assume-se um paradigma de avaliação subjacente ao processo de ensino-aprendizagem, no qual as tarefas avaliativas emergem das tarefas de aprendizagem, percebendo uma consonância entre currículo e avaliação; no entanto, nos documentos é evidente a valorização de um paradigma de avaliação numa lógica de acumulação e não emergindo do próprio processo de aprendizagem;
- ✓ Nas entrevistas, salienta-se o reconhecimento da importância da colegialidade e da construção curricular como estratégias de aproximação dos professores ao Programa e da colegialidade como fundamento das práticas induzidas pelo Programa; nos documentos, destaca-se uma aparente ausência de deliberação em questões de deliberação curricular e de escassa interação ao nível do grupo disciplinar.

O tratamento e análise de dados é um trabalho complexo, resultante de uma grande amplitude de informações e de procedimentos e, de acordo com Colás Bravo (1998) “da inexistência de guias procedimentais precisas e concretas” (p. 276). A partir dos resultados significativos para a investigação, propõem-se inferências e interpretações que se coadunam com os objetivos previstos. Nesse sentido, sublinha-se a necessidade de verificação das conclusões seguindo-se critérios e procedimentos de credibilidade para produzir constatações e inferências com garantias de verosimilhança (Colás Bravo: 1998). Os resultados especificados motivaram as conclusões que a seguir se apresentam.

4. Discussão e conclusões

Globalmente podemos afirmar que a interpretação, enquanto componente de análise, começa por ser redutora para, em seguida, “ser criadora através da elaboração de explicações e de novas questões que transcendem a *secura* dos resultados”(Van der Maren, apud Lessard-Hébert et al, 2005:123). Nesta linha de pensamento encontramos dados significativos que nos levaram a revisitarmos a literatura de referência para procurar enquadramento amplificador das inferências realizadas.

As perspectivas de ensino do Português sofreram alterações ao longo das últimas décadas que não foram reconhecidas de igual modo pelos professores desta disciplina. As tendências de reconceptualização do ensino secundário na área do Português configuram não só um afastamento teórico relativamente ao discurso antecedente como a emergência de práticas pedagógicas mais consentâneas com a modernidade conceptual bem patente na investigação e literatura de referência.

O presente trabalho pretende potenciar uma reflexão mais consciente sobre os modos de implementação dos programas de ensino em Portugal, concretamente na área do Português, verificando as opções curriculares dos professores e o seu impacto nas práticas pedagógicas. Os resultados obtidos nos questionários, nas entrevistas e na observação de documentos pedagógicos como as planificações e os critérios de avaliação,

a sua análise e as inferências realizadas permitiram-nos chegar a determinadas conclusões sobre a implementação do texto programático em escolas secundárias do concelho de Sintra. O confronto desses resultados com os objectivos específicos da investigação inicialmente concebidos, permite-nos concluir que os mesmos foram atingidos, contribuindo para uma abordagem mais fundamentada da questão em estudo.

Assim, salientamos as conclusões relativas aos objectivos de investigação a que nos propusemos:

- Apurar as percepções dos professores relativamente a pressupostos curriculares do texto programático
 - ✓ Parece evidente o reconhecimento da articulação existente entre o Programa de ensino e os seus documentos legais enquadradores - Lei de Bases do Sistema Educativo e documentos da revisão curricular 2001 – assim como das mudanças significativas deste Programa de ensino relativamente a programas anteriores;
 - ✓ Reconhecimento da importância atribuída pelo Programa às competências e aos conteúdos processuais, bem como à mobilização de metodologias activas que transformem o aluno no construtor do seu próprio saber, de acordo com o paradigma construtivista que é reconhecido nas propostas apresentadas pelo Programa;
 - ✓ Percepção da importância do Programa como promotor da reconceptualização do papel dos intervenientes no acto educativo;
 - ✓ Ao nível da contextualização, os professores identificam a liberdade de gestão curricular como uma mudança positiva, contudo não percebem as potencialidades do Programa ao nível da contextualização nas suas múltiplas dimensões.
- Descrever as concepções de ensino-aprendizagem subjacentes às abordagens curriculares valorizadas
 - ✓ Valorização de uma visão pouco integradora do currículo, mostrando tendência para a descontextualização dos conteúdos e para a ausência de tarefas complexas que integrem várias competências em interacção;
 - ✓ Valorização de uma visão prescritiva, formal e uniformizadora do currículo;
 - ✓ Aposta na não diferenciação do currículo ao nível das estratégias e tendo em conta as necessidades concretas dos alunos, as características das turmas e o contexto de inserção da escola;
 - ✓ Desvalorização do envolvimento dos alunos na deliberação curricular;
 - ✓ Valorização de mediadores do currículo, como os manuais e os exames, o que compromete a gestão curricular;
 - ✓ Valorização das competências como matriz organizadora do currículo;
 - ✓ Valorização da importância das competências no desenvolvimento do ensino-aprendizagem, no entanto, as competências transversais não são valorizadas;

- ✓ Reconhecimento da necessidade de atribuir importância às competências funcionamento da língua e expressão oral formal, pela relevância que o Programa lhes atribui;
 - ✓ Valorização de um paradigma reflexivo relativamente à aprendizagem da competência funcionamento da língua, tomando-a como objecto de estudo autónomo;
 - ✓ Reconhecimento da necessidade de desenvolver processos de regulação do ensino e da aprendizagem;
 - ✓ Conformidade entre as crenças e as práticas dos professores relativamente à utilização da avaliação como mecanismo de regulação do ensino;
 - ✓ Desvalorização do perfil do aluno como construtor do seu próprio saber;
 - ✓ Pouca importância atribuída à equidade na avaliação das competências;
 - ✓ Constatação da importância de um paradigma de avaliação subjacente ao processo de ensino-aprendizagem, no qual as tarefas avaliativas emergem das tarefas de aprendizagem.
- Identificar as percepções dos professores relativamente às suas práticas na operacionalização do Programa, ao nível da planificação, implementação e avaliação
 - ✓ Inexistência de deliberação curricular docente, mesmo em zonas do currículo em que essa deliberação é solicitada, sobretudo ao nível da organização dos conteúdos;
 - ✓ Valorização das competências nucleares na organização do processo de ensino-aprendizagem e de avaliação;
 - ✓ Reconhecimento das tipologias textuais como elemento importante a trabalhar, fazendo a maioria das escolas corresponder pontualmente as sequências de ensino-aprendizagem às tipologias textuais;
 - ✓ Crença na importância dos processos, da contextualização e no contributo do desenvolvimento de competências para a aprendizagem do Português, por oposição à centralidade dos conteúdos; no entanto, as propostas curriculares correspondem a um paradigma uniformizador, que valoriza os conteúdos como referentes curriculares preferenciais e eixo estruturador do currículo, minimizando a importância atribuída ao desenvolvimento de competências e evidenciando um perfil de professor organizador de conteúdos prescritos, obliterando as margens flexíveis do currículo;
 - ✓ Preocupação evidente com os recursos educativos a mobilizar; no entanto, no planeamento didáctico, a gestão dos recursos é aparentemente desvalorizada pelos professores;
 - ✓ Os professores consideram ter uma acção relevante no estímulo à metacognição e mobilização dos conhecimentos linguísticos em contexto de produção;
 - ✓ Valorização da avaliação sumativa externa na deliberação e gestão curricular, restringindo as práticas (nomeadamente o trabalho sobre a competência de oralidade, flexibilidade, contextualização) e o processo de avaliação

(ponderação das competências, valorização dos testes formais, idênticos aos exames, atribuição de percentagens aos instrumentos/atividades de avaliação);

- ✓ Gestão reactiva do currículo em função da avaliação externa que não contempla a oralidade, através da não atribuição da mesma importância, na avaliação, às diferentes competências nucleares;
- ✓ Assunção de um paradigma de avaliação subjacente ao processo de ensino-aprendizagem, no qual as tarefas avaliativas emergem das tarefas de aprendizagem, percebendo uma consonância entre currículo e avaliação; no entanto, é evidente a valorização de um paradigma de avaliação numa lógica de acumulação e não emergindo do próprio processo de aprendizagem;
- ✓ Percepção da importância da implementação de estratégias de superação das dificuldades dos alunos; no entanto, constata-se o não envolvimento frequente dos alunos em processos de aperfeiçoamento e de superação de lacunas que tenham por base o pensamento reflexivo e a metacognição nem surgem previstos princípios e/ou estratégias conducentes à superação do erro e/ou das dificuldades dos alunos;
- ✓ Aparente envolvimento dos alunos na avaliação do seu desempenho e/ou nos dos colegas como mecanismo de aprendizagem; contudo, os professores não reconhecem aos alunos o papel de agentes construtores da sua aprendizagem e da avaliação, o que se pode verificar na escassa previsão de trabalho colaborativo, de interacção e da auto e da coavaliação.
- Verificar o grau de adequação das práticas pedagógicas ao documento legal em apreciação
 - ✓ Valorização da dificuldade e da falta de tempo, como argumentos para a não consecução das determinações programáticas no processo de ensino-aprendizagem em algumas áreas como o desenvolvimento das competências de oralidade e da avaliação;
 - ✓ Fraco investimento didáctico revelado na mobilização dos conteúdos processuais, sobretudo ao nível do trabalho no âmbito das competências de oralidade;
 - ✓ Fraca adesão a estratégias sugeridas pelo Programa, por exemplo, oficina de escrita, que aparece pouco referenciada;
 - ✓ Relevância atribuída aos conteúdos declarativos prescritos, sobretudo aos de leitura;
 - ✓ Valorização da gestão integrada das competências no processo de ensino-aprendizagem, à excepção da competência de oralidade que é entendida como um caso à parte;
 - ✓ Preferência por estratégias e instrumentos de avaliação formais, uniformizadores e descontextualizados, numa lógica de aplicação e de não diferenciação;
 - ✓ Desvalorização das competências transversais que praticamente primam pela ausência, quer no discurso quer nos documentos;

- ✓ Apesar do reconhecimento da importância atribuída pelo Programa a metodologias activas que transformem o aluno em construtor do seu próprio saber, é por demais evidente a ausência desse perfil de aluno nos documentos;
 - ✓ Reconhecimento da importância da gestão integrada das competências no processo de ensino-aprendizagem; no entanto, a oralidade é tida como excepção e as estratégias/actividades que as consubstanciam surgem em listas sem articulação nem integração;
 - ✓ A gestão dos recursos é aparentemente desvalorizada pelos professores;
 - ✓ Verificação de uma desconformidade entre as opções de implementação e o texto programático, no âmbito da avaliação das aprendizagens, ao nível da organização dos critérios, da explicitação do objecto e das estratégias e modalidades utilizadas;
 - ✓ Manifestação de um elevado grau de reconhecimento da importância de uma avaliação autêntica, mas as práticas adoptadas não assentam no princípio de autenticidade preconizado no Programa.
- Determinar os paradigmas de aprendizagem que enquadram as opções pedagógicas dos professores
 - ✓ Os professores reconhecem o construtivismo como o paradigma subjacente às propostas do Programa, contudo, grande parte das suas opções pedagógicas parece contrariar este paradigma e valorizar outros;
 - ✓ O estímulo à participação do aluno no âmbito da deliberação e gestão curricular não é realizado;
 - ✓ O envolvimento do aluno na construção do conhecimento não parece ser incentivado, o que é patente na ausência quase absoluta de trabalhos de projecto e tarefas holísticas e integradoras no planeamento do ensino;
 - ✓ O aluno não é solicitado a participar activamente e de forma consistente no desenvolvimento do seu processo de avaliação.

Em suma, os resultados levam a reconhecer uma contradição entre as percepções dos professores e as suas práticas relativamente aos paradigmas curriculares, à gestão do ensino e da aprendizagem no que concerne a mobilização de competências e estratégias e ao papel da deliberação e da contextualização no planeamento didáctico.

Globalmente, os professores demonstram consciência da importância das competências, sobretudo das nucleares, como elemento matricial do currículo de Português do ensino secundário, embora essa consciência nem sempre se traduza numa gramática concreta para a sua implementação. De facto, constata-se que as competências são entendidas de forma redutora e sempre dependente dos conteúdos, tomados como um fim em si e privilegiados em todas as acções de planeamento didáctico. Destes, são alvo da preferência dos professores os conteúdos de leitura numa lógica de afunilamento do currículo em função da avaliação externa ou do que os professores entendem ser as suas premissas. Por estas razões não se vislumbra uma verdadeira integração das competências, na medida em que existe claramente um menosprezo das competências de compreensão e expressão oral, cuja didáctica se revela em desconformidade com os desígnios programáticos. Por outro lado, o pensamento reflexivo e a metacognição estão confinados à competência funcionamento da língua, à qual os professores conferem um

estatuto diferenciado por reconhecerem uma terminologia específica cuja introdução no currículo é recente.

O irregular investimento no desenvolvimento de competências torna-se evidente quando se trata das competências transversais, especialmente a estratégica e a de formação para a cidadania. A primeira não está contemplada no planeamento didáctico e a segunda, apesar de surgir referida em alguns dos documentos analisados, é entendida como um mero cumprimento de regras que asseguram o bom funcionamento da aula, espelhando uma concepção de escola como um micro-cosmos da sociedade, uma espécie de tubo de ensaio do exercício da cidadania, focado em comportamentos tipificados.

Este facto tem também o seu reflexo na aparente negligência dos conteúdos processuais salientada nos instrumentos da investigação. Alegando falta de tempo e/ou a não expressão directa destes conteúdos em contexto de avaliação externa, os professores parecem não reconhecer a sua imprescindibilidade como objecto de leccionação, o que, de algum modo, cria constrangimentos a uma pedagogia baseada no desenvolvimento de competências, ao saber em uso.

A selecção de estratégias de aprendizagem apenas pontualmente se ajusta às sugestões do Programa, na medida em que os professores optam por um ensino cumulativo, tendencialmente orientado para o cumprimento de listagens de conteúdos e organizado em micro-sequências de actividades mais ou menos dinâmicas e interactivas. Longe está o horizonte das situações de aprendizagem integradoras, complexas e autênticas, nas quais é possível mobilizar e transferir conhecimentos em interacção.

No âmbito da avaliação, privilegia-se as estratégias de replicação, num cenário de formalismo e de uniformização. Os instrumentos de avaliação são recursos utilizados para obter informação que qualifique os resultados de aprendizagem, ao invés dos processos. Estão praticamente limitados ao uso de testes e outros instrumentos de natureza psicométrica, para os quais os alunos são adestrados.

A deliberação curricular opera-se sobretudo em zonas do currículo que podem comprometer os resultados socialmente mais visíveis e com mais impacto, como os dos exames nacionais, zonas essas que corresponderiam a um trabalho mais consistente sobre a oralidade e os conteúdos processuais. Parece, contudo, não haver deliberação docente em zonas do currículo onde ela é suscitada, como é o caso de escolha de obras literárias, parecendo manifestar-se uma tendência generalizada para seguir mediadores do currículo como os manuais escolares.

No planeamento didáctico transparece fraco investimento nos processos de contextualização em todas as suas dimensões, configurando um quadro de uniformização e massificação, induzido pela gramática escolar e por uma certa resistência à inovação, que persiste na concepção do indivíduo como algo de abstracto, sem história e sem raízes.

As percepções dos professores relativamente ao Programa situam-se num paradigma construtivista, alicerçadas na ideia de que o professor deve criar situações que constituam oportunidades para os alunos construírem os seus saberes; as práticas, contudo, situam-se explicitamente num paradigma alicerçado nos conceitos de uniformização, formalismo, replicação, explicitação de conteúdos, treino através de exercícios de aplicação de conhecimentos, enfoque em conteúdos, assimilação, sistematização. No fundo, acredita-se que, por repetição de um estímulo se produz uma

resposta, formando-se um vínculo de aprendizagem igual para todos e relativamente ao qual todos devem dar uma resposta única.

Esta visão exclui a contextualização como elemento integrante e essencial da aprendizagem, na medida em que não é reconhecido que cada aluno interage de forma particular com o saber, seja pela importância dos conhecimentos que já possui e que são a base das futuras aprendizagens, seja pela participação activa e focalizada na construção dos conhecimentos em novas situações de aprendizagem. Pelo contrário, o paradigma de ensino que os professores reconhecem no texto programático, o construtivismo, implica a adopção de uma aprendizagem significativa, determinada pelo compromisso entre as concepções prévias e os novos conhecimentos numa construção pessoal do saber.

Na concepção programática, acredita-se que quem aprende está apto a construir significados, não assumindo apenas o papel de reproduzidor do que lê ou ouve mas mobilizando formas de estruturação do pensamento e de reconstrução de conceitos e de processos, suplantando os conflitos cognitivos inerentes e construindo um contexto personalizado e único de aprendizagem. Pelo contrário, as práticas docentes demonstram uma clara sujeição do seu trabalho pedagógico-didáctico e do aluno em geral às opções curriculares e de organização prescritas quer externamente quer internamente.

Por último, através deste trabalho de investigação foi possível caracterizar as práticas docentes relativamente às formas de implementação do Programa de Português, o currículo em acção, em contraponto com as directrizes da tutela, o currículo prescrito, prefigurando uma cultura escolar enraizada na tradição e resistente à mudança.

Referencias

- Amor, E. (1999). *Didáctica do Português – Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora.
- Cohen, L. e Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Colás Bravo, M.P. e Buendía Eismam, L. (1998). *Investigación educativa*. Sevilla: Ediciones ALFAR.
- Barroso, J. (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Figueiredo, O. (2004). *Didáctica do Português Língua Materna – dos programas de ensino às teorias, das teorias às práticas*. Porto: Edições ASA
- Gimeno Sacristán, J. (2000). *O currículo, uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Latorre, A. (2003). *La Investigación-Acción*. Barcelo: Graó.
- Latorre, A., Rincón, D. e Arnal, J. (2005). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experience.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. e Boutin, G. (2005). *Investigação Qualitativa – fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Pacheco, J. (Org.) (2008). *Organização Curricular Portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (1995). *La Pédagogie à l'école des différences*. Paris: ESF
- Roldão, M.C. (1999). *Gestão curricular. Fundamentos e práticas*. Lisboa: DEB.
- Roldão, M.C. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências: As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.

- Roldão, M.C. (2005). *Formação e práticas de gestão curricular – crenças e equívocos*. Porto: Edições ASA.
- Silva, T. T. (2000). *Teorias do currículo. Uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora.
- Sola Martínez, T. (2007). La escuela inclusiva: una respuesta educativa para todos. En M. Lorenzo Delgado y otros, *Gestionando los nuevos actores y escenarios de la formación en la sociedad del conocimiento* (pp. 76.98). Granada: Ediciones Adhara.
- Zabalza, M. (2003). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições Asa.

Evaluación de la calidad de servicio universitario desde la percepción de estudiantes y docentes: caso de estudio

Quality assessment of university service from students and teacher's perceptions: a case study

Marisa Cecilia Tumino *
Evelyn Ruth Poitevin **

Universidad Adventista del Plata

Se plantea la evaluación de la calidad de los servicios universitarios de una universidad privada de Argentina desde la percepción de estudiantes y docentes. Para ello se adecuó la escala de Capelleras y Veciana (2004), basados en el modelo SERVQUAL, y se incorporaron ítems que atienden a otros aspectos del servicio universitario tales como los que proponen Rubio Gómez, Aguilar Feijoo, Massa Sánchez, Maldonado y Ramírez Asanza (2005), referentes a la adecuación de los programas, a la evaluación del aprendizaje y a la efectividad de los procesos administrativos. La escala de 42 variables relativas a las percepciones de la calidad de los servicios, y a las condiciones de la institución para ofrecerlos, se aplicó a una muestra de 454 estudiantes y 64 docentes. Los resultados mostraron consistencia interna y el Análisis de Factores identificó ocho dimensiones que permiten proponer mejoras en atención a lo que exhiben los resultados obtenidos.

Descriptores: Calidad educativa, Percepción, Servicio, Medición.

This paper presents an evaluation of the quality of services from a private university college in the center of Argentina, in order to obtain information to determine the perception of students and teachers regarding the services offered. For this purpose we adapted the scale of Capelleras and Veciana (2004), based on the SERVQUAL model, and incorporated items that cater to other aspects of university services such as the proposed for Rubio Gomez Aguilar Feijoo Sánchez Massa, Maldonado and Ramirez Asanza (2005), concerning the adequacy of programs, evaluation of the effectiveness of administrative processes. The scale was administered to a sample of 454 students and 64 teachers from that university. The results showed internal consistency and relevance of applying Factor Analysis, identifying eight dimensions grouping the 42 variables related to perceptions of service quality and the conditions of the institution to be offered, enabling improved design proposed.

Keywords: Educational quality, Perception, Service, Measurement.

*Contacto: evaluacionsecu@uap.edu.ar

**Contacto: tecnicasecu@uap.edu.ar

Introducción

El surgimiento de la calidad como ciencia de la gestión se remonta a los años 1920 dentro del mundo empresarial y administrativo. Las empresas acuñaron diferentes formas de medir y evaluar la calidad. Este fenómeno atravesó diferentes paradigmas a través del tiempo entre los que se incluyen la inspección de la calidad, el control de la calidad y el aseguramiento de la calidad, donde se plantearon modelos para los problemas que representaba, hasta llegar a la gestión de la calidad total de las empresas modernas (Sangüesa, Mateo e Ilzarbe, 2006:19).

El primer interés por la calidad se centró en los productos y luego se expandió a los servicios en muchas ramas, incluyendo al ámbito educativo. Llegó así a convertirse en un “factor competitivo estratégico” (Sangüesa Mateo e Ilzarbe, 2006:19). Se debe entender a la calidad como “un concepto abstracto tan amplio en definición y aplicación que cada organización puede entenderlo desde sus propios intereses” (Traba, Barletta y Velázquez, 2010:41). “El concepto abarca el modo en que la empresa satisface todas las especificaciones de sus clientes y todo contacto con ellos, ya que contribuye a la imagen que se forman los clientes en sus mentes sobre la empresa” (Fernández Ziegler, 2003:44) “La percepción de la calidad en el servicio debe estar respaldada por una estructura y gestión organizacional, de tal forma que se cree una filosofía de servicio que busque superar las expectativas de los clientes” (Botero y Piña, 2006:218)

La percepción del cliente se forma desde múltiples ámbitos y experiencias. “La calidad es lo que el cliente dice a partir de su percepción” (Camisón, Cruz y González, 2006:170). Esta forma de entender y utilizar la calidad puede acarrear algunos problemas como por ejemplo que la percepción del cliente deja de lado el desempeño en lo referente a servicios, ya que la mirada solo se enfoca al final del proceso. Tiene además componentes subjetivos pues cada cliente espera atributos particulares y esta es una de las formas utilizadas para evaluar la calidad. Cabe destacar que “la calidad percibida está muy relacionada con la adecuación de las características del objeto a las necesidades del individuo” (Fernández Ziegler, 2003:2). A pesar de esto, el contacto del individuo con el servicio que recibe y con los agentes que se lo ofrecen, pueden brindar datos objetivos (Salvador, Pozo, Alonso, 2008).

Según Koenes (1996) la mejor forma de conocer las expectativas reales de los consumidores es preguntándoselo a ellos pues la única forma concreta, precisa y fiable de obtenerlas. Las instituciones educativas no están ajenas a esta mirada y deben tener en cuenta la percepción que el cliente tiene acerca del producto o servicio en cuestión.

1. Conceptos de calidad

El concepto de calidad es el resultado de un acuerdo entre quienes pretenden establecer rasgos sobre determinado objeto o asunto en un espacio, tiempo y condiciones determinados. Al ser una construcción no puede ser unívoca, ni tampoco monolítica; genera controversias ya que en su construcción siempre habrá intereses contrapuestos (Sverdlick, 2012).

Santos Guerra (2003:9) declara que “la calidad encierra una amplia gama de acepciones y provoca muchos prejuicios, deseos, intereses, decisiones, dinero y trampas”. Si se considera este concepto como una construcción que encierra diversas acepciones, es

apropiado mencionar la recopilación de tipos de definiciones de calidad efectuada por Garvin (1984:25):

- Definiciones trascendentes: es vista como perdurable en el tiempo, de característica absoluta y universal. Uno la reconoce cuando la ve.
- Definiciones basadas en el producto: calidad vista como medible, mayor calidad es mayor cantidad de producto. Ampliamente usado en economía.
- Definiciones basadas en el usuario: es altamente subjetiva ya que la define el usuario. Entonces la mayor calidad está dada por la satisfacción de mayor número de clientes. ¿Qué características realmente dan calidad y no solo satisfacción al cliente?
- Definiciones basadas en la producción: cumplimiento de especificaciones, adecuación a clientes y horarios previstos.
- Definiciones basadas en el valor: producto que satisface necesidades a un precio razonable.

1.1. Puntos esenciales de la calidad

Traba, Barletta y Velázquez (2010:41) mencionan a Armand Feigenbaum, considerado maestro de la calidad, quien presentó los siguientes puntos esenciales de calidad:

- La calidad debe definirse en términos de satisfacción del cliente.
- La calidad es multidimensional. Debe definirse comprensivamente.

Puesto que los clientes tienen necesidades cambiantes y expectativas, la calidad es un concepto sumamente dinámico. Para Senlle Szodo y Gutiérrez Francescon (2005:3) la calidad es un camino, no un logro limitado, un sistema de mejora continua para avanzar diariamente. La calidad es un estilo de vida, un cambio de clima, el deseo de hacer las cosas bien y mejorar permanentemente. A la calidad la hacen todas las personas involucradas en un emprendimiento, tanto directivos, técnicos, administrativos, como docentes, incluyendo estudiantes y padres.

1.2. Calidad de servicio

Los servicios no pueden evaluarse o diagnosticarse de la misma manera en que se trata una manufactura. Fue necesario que se desarrollaran técnicas específicas para tratar el tema de la calidad en los servicios (Camisón, Cruz y González, 2006; Sangüesa, Mateo e Ilzarbe, 2006).

Se puede hablar de por lo menos tres cuestiones que hacen particular la evaluación de la calidad de un servicio (Sangüesa, Mateo e Ilzarbe, 2006:171-172):

- Su inmaterialidad ya que es imposible emitir un juicio sin antes haber recibido el servicio.
- El cliente forma parte del proceso.
- El cliente puede realizar un juicio sobre el servicio recibido.

Muñoz Negrón (2009:2) agrega elementos característicos de un servicio:

- El valor que un cliente le asigna será subjetiva, por ello para investigar sobre este tema se realizan encuestas de opinión.

- La interacción entre el prestador del servicio y el cliente es mucho más fluida y la relación que allí se genera permitirá retener o no a los clientes.
- El servicio se ofrece al mismo tiempo que se consume.
- El servicio debe adecuarse al cliente que lo está recibiendo en ese momento, de allí la importancia de la autonomía de la que disponga el empleado para realizar la prestación.

Camisón, Cruz y González (2006:894-895) hablan de 4 características intrínsecas de los servicios que hacen que su evaluación se vuelva difícil:

- Intangibilidad: debido a esta característica presenta mayores dificultades para ser especificado por lo tanto presenta mayor riesgo.
- Heterogeneidad: los resultados posibles pueden variar según el cliente, según el día y la situación dada, afectando la calidad y su evaluación.
- Inseparabilidad: servicio, producción y consumo se realizan al mismo tiempo.
- Carácter perecedero: los servicios se consumen al mismo tiempo que se producen.

Según Quijano (2004) y Malcolm (1999, citado en Botero y Peña, 2006:219), un cliente puede evaluar la calidad de un servicio pensando en cinco factores:

- Elementos tangibles. Todo lo que pueda observar y tocar: instalaciones y su mantenimiento, equipamiento, presentación del personal.
- Cumplimiento de promesa: si recibe fehacientemente el servicio que contrató.
- Actitud de servicio: la atención y escucha que recibe y la resolución de problemas emergentes. Un mal trato perjudica la percepción de la calidad del servicio.
- Competencia personal: el cliente califica cuidadosamente la idoneidad de quienes lo atienden, si conocen lo que hacen como para pedir orientación.
- Empatía: el contacto, la comunicación y el trato recibido.

La calidad de servicio puede ser conceptualizada desde múltiples miradas, es decir que presenta una heterogeneidad de aportes. Debe estar fundamentada en las percepciones que los clientes tienen del servicio. Por lo tanto la calidad del servicio es lo que el cliente percibe. Allí radica la relatividad de este concepto. Si el servicio iguala o supera la expectativa inicial será considerado un buen servicio, y creará una situación de lealtad del cliente, mientras que será catalogado de baja calidad cuando el cliente no esté satisfecho con la prestación (Camisón, Cruz y González, 2006:895-896).

Juran (1996) destaca la puntualidad y el trato dado a los clientes como aspectos importantes de la calidad de servicio. Por ello dentro de la definición de calidad los ingredientes usuales para los servicios son: características, comportamiento, competitividad, rapidez, cortesía, capacidad de proceso, ausencia de errores, conformidad con estándares y procedimientos (Juran, 1996).

1.3. Calidad de servicio en el ámbito educativo

Sverdlick (2012:29) señala que la calidad en relación con la gestión en educación fue traspolada desde el ámbito empresarial y fue vinculada a la idea del control en el proceso de producción. Cuando el concepto de calidad se aplica al ámbito educativo es necesario

considerar la posición desde la que se lo hace, ello implica finalidad, sentido y funciones de la educación. Es decir que se ponen en juego sus funciones, los procesos de enseñanza aprendizaje, la acción de los docentes y la evaluación, considerando al sistema educativo en su conjunto (Sverdlick, 2012). Para Senlle Szodo y Gutiérrez Francescon (2005:9) “la calidad no es aplicar las normativas internacionales aprobadas por 157 países o incrementar ya sea las horas de clase o los exámenes; la calidad es un cambio profundo en la manera de pensar, de programar, de evaluar y de sentir la educación”.

Barnett (1992:113) considera que “las cuatro actividades institucionales que afectan a la formación del estudiante comprenden la calidad del método de enseñanza, la calidad del proceso de evaluación del aprendizaje, la calidad del diseño de los cursos y la calidad del programa de desarrollo del profesorado”, actividades comunes a toda institución de educación superior y viables de ser evaluadas.

El afán eficientista llevo a muchas instituciones a preocuparse por la calidad dejando de lado el asegurar la enseñanza y aprendizaje en los estudiantes.

Se puede hablar de calidad en educación, cuando esta es promotora del progreso de sus estudiantes en una amplia gama de logros intelectuales, sociales, morales y emocionales, teniendo en cuenta su nivel socioeconómico, su medio familiar y su aprendizaje previo. Un sistema educativo eficaz es el que maximiza la capacidad de las instituciones para alcanzar esos resultados. (Bustos Díaz y Salazar Leal, 2010:14)

Aguerrondo (1993) enfatiza la potencia del concepto de calidad al tratarse de un concepto totalizante, abarcante y multidimensional. Es un concepto que permite ser aplicado a cualquiera de los elementos que entran en el campo de lo educativo al poder hablar de calidad del docente, calidad del aprendizaje, calidad de la infraestructura o calidad de los procesos, aunque hay que considerar cómo se la define en cada caso. La autora enfatiza que las decisiones emergentes de la información cuantitativa sólo se orientarán hacia el largo plazo si las mediciones pueden ser evaluadas y reinterpretadas dentro de un contexto más global.

Capelleras y Veciana (2004) percibieron el creciente interés por la evaluación de la calidad de la enseñanza que no esté exclusivamente centrada en la labor del profesor y elaboraron una síntesis de las investigaciones desarrolladas en este ámbito. Ciertos trabajos se han centrado en la valoración de la experiencia global de los estudiantes en la universidad con relación al conjunto de servicios que ofrece no sólo a nivel docente sino que también se incluyen los servicios de apoyo al estudio y los servicios generales tales como los relacionados con el desarrollo deportivo, cultural y convivencial. Las principales conclusiones a las que arribaron en el contexto de la educación superior fueron:

- No existe unanimidad en cuanto a la conceptualización de la calidad de servicio en el ámbito universitario desde la perspectiva del usuario.
- No existe una escala estandarizada dado que la mayoría de investigadores desarrollan una batería de ítems propia.
- La metodología utilizada es similar en casi todos los casos.
- Los estudios están generalmente centrados en una disciplina en particular.
- Se obtienen resultados diferentes en cuanto a las diferentes dimensiones de calidad percibida en educación superior, puesto que no siempre se mide el mismo concepto.

Actualmente existe una marcada preocupación de los gobiernos por la evaluación de la calidad dentro de los sistemas educativos. También existe una preocupación entre los pedagogos por encontrar nuevas formas de llegar a los estudiantes con estrategias de enseñanza que faciliten el aprendizaje.

La preocupación por la calidad de la educación que están mostrando las universidades, se ha pronunciado en el nuevo milenio (Capelleras y Veciana, 2004; Salvador Ferrer, 2005). Este fenómeno mundial encontró su lugar en Argentina con la promulgación de la Ley de Educación Superior, al crearse la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) quien evalúa las instituciones de educación superior con el propósito de proteger a la comunidad y satisfacer sus expectativas. Por ello se puede afirmar que resulta un tema de actualidad con gran asidero en el imaginario social de la universidad, ente autónomo capaz de propiciar el progreso en el marco de una misión que le confiere su propia impronta y motiva su crecimiento.

Senlle Szodo y Gutiérrez Francescon (2005:31-40) relacionan la fórmula de la calidad en la educación con la estructura y gestión del centro de enseñanza y con la metodología o estrategias para transmitir el conocimiento con el fin de cambiar y desarrollar competencias. Si los servicios no son de calidad, deterioran el clima y los resultados institucionales. El contenido de conocimientos es importante, pero no son menos importantes las habilidades sociales, las escalas de valores y los comportamientos positivos que permitan a la persona integrarse con facilidad en los grupos sociales como motores de cambio, progreso y mejora.

Szodo y Gutiérrez Francescon (2005) señalan “cuando hay desconexión entre los estudios y lo que requiere la sociedad, hay falta de calidad” (p.33). Estos autores contemplan, entre otros, los siguientes factores de calidad:

- Calidad en la metodología didáctico-pedagógica. Este factor consiste en la preparación docente y los recursos metodológicos que empleen en su cometido.
- Calidad en el servicio. La calidad en el servicio interno y la del servicio externo. Para que el servicio final al cliente sea de calidad sin fallos, el servicio interno tiene que estar exento de errores. La no-calidad en el servicio interno se arregla fijando las funciones y responsabilidades de una manera clara y creando dinámicas de grupos de mejora donde los clientes internos puedan expresar sus necesidades y expectativas, a partir de los cuales se acuerden estrategias que ayuden a mantener el buen clima y a lograr los objetivos medidos por la satisfacción de los clientes externos. La falta de servicio externo causa divergencia entre la formación y lo que espera la sociedad.
- Calidad en la gestión. La responsabilidad principal de un director es dirigir y para esto es necesario entrenarse. Para gestionar se deben tener en cuenta los factores académicos, económicos, humanos, sociales y de calidad.

2. Medición de la calidad de servicio dentro del ámbito educativo

Para acercarse a la idea de calidad se recurre a la evaluación como forma en la que puede ser discernida aunque no es posible decir que se completa el entendimiento del concepto solo por el uso de algunas mediciones (Stubrin, 2010:69-70).

La medición de la calidad dentro del ámbito universitario debe enfrentar difíciles problemas tales como la falta de consensos a la hora de definir los indicadores de ejecución y definir la calidad con la que se desarrollará íntegramente a los estudiantes y docentes, aspectos difíciles de evaluar (Tobón, Rial Sánchez, Xarretero Díaz y García Fraile, 2006).

Si perseguimos la calidad total, hemos de estructurar un sistema de gestión de la calidad que asegure la satisfacción global sistematizando un proceso de mejora continua basada en la mentalización y participación generalizadas de hacer las cosas cada vez mejor interiorizando esta actitud hasta convertirla en una cultura propia de nuestra universidad. (Panera Mendieta, 2010)

Comúnmente se suele utilizar una escala de medida para evaluar la calidad del servicio en función de un conjunto de atributos representativos. Existe una escala, conocida como SERVQUAL (Parasuraman, Zeithaml y Berry, 1988) que, desde su aparición a finales de los años ochenta, se ha convertido en una de las medidas más populares de la calidad de servicio. Este instrumento mide la calidad de servicio como diferencia entre las percepciones y las expectativas de los usuarios de los servicios y ha sido aplicada en un gran número de investigaciones que abordaron la prestación de servicios con características diferentes. No obstante, varios estudios han cuestionado la validez de dicha escala y han detectado ciertos problemas relacionados no solo con la definición sino también con la operacionalización, la generalidad y las propiedades psicométricas de la misma (Buttle, 1996, citado en Capelleras y Veciana, 2004).

Martínez Rizo (2009) considera que las buenas evaluaciones son necesarias para apoyar los esfuerzos de mejora, pero debe evitarse el error recurrente de desarrollar evaluaciones inadecuadas que podrían tener consecuencias negativas graves y que los profesionales preocupados por la educación deberían tratar de evitar. Por su parte, Lepeley (2004), opina que:

Cuando se trata de evaluación de la calidad, utilizar instrumentos de medición simples, con los que los encuestados se sientan cómodos, resulta ser una práctica muy recomendable, dado que las teorías e instrumentos complejos incrementan los esfuerzos y desvirtúan el interés en evaluar y mejorar. (p.36)

Capelleras y Veciana (2004) han optado por adecuar la escala de medida SERVQUAL al servicio universitario. Según estos autores, aunque tanto este instrumentos como la escala posterior SERVPERF fueron concebidos como medidas genéricas de la calidad de servicio percibida por los clientes, en las investigaciones más recientes parece haberse generalizado la opinión de que distintos negocios de servicios tienen diferentes factores críticos o determinantes de la calidad, tal como lo señalan Carman, (1990) y Barbakus y Mangold, (1992), citados en Capelleras y Veciana (2001:93).

Capelleras y Veciana (2004) abordaron la evaluación de la calidad de la enseñanza a través de las percepciones de los estudiantes, señalando que este enfoque presenta la ventaja de reducir la amplitud del cuestionario. Estos autores validaron la escala empleada con el objeto de analizar sus propiedades, y comprobar su capacidad para medir la calidad de servicio en el ámbito de la enseñanza universitaria, obteniendo resultados aceptables para el instrumento que fue parte de la escala utilizada en el presente trabajo.

3. Planteamiento del problema

A partir de aquí surge el siguiente interrogante ¿Cuáles son los factores de la calidad de los servicios universitarios que impactan mayormente sobre la percepción de la calidad en estudiantes y docentes de una universidad privada del centro de la Argentina?

Objetivos de la investigación:

- Elaborar una escala de medida de la calidad de servicio en el ámbito de la enseñanza universitaria, así como identificar las dimensiones subyacentes que la conforman.
- Analizar las valoraciones de los principales usuarios (estudiantes y docentes) e identificar las características que definen la importancia atribuida a las dimensiones que integran la calidad del servicio universitario.
- Identificar posibles diferencias en la percepción de la calidad entre los grupos.
- Identificar dónde se encuentran las puntuaciones extremas de la percepción de la calidad de servicios universitarios para orientar o elevar recomendaciones oportunas.

4. Metodología

El presente estudio es de corte cuantitativo, transversal y correlacional puesto que pretendió identificar aquellas dimensiones de la calidad de servicios universitarios que poseen mayor poder predictivo sobre la percepción de la calidad global.

4.1. Población y muestra

La población estuvo compuesta por los estudiantes y los docentes de las cuatro facultades de una universidad privada de la región central de la Argentina. Se utilizó una muestra no probabilística intencional conformada por:

- Estudiantes mayoritariamente de segundo (2do) y cuarto (4to) año de todas las carreras de las cuatro facultades de la universidad, conformando una muestra de 454 estudiantes. Dicha elección se sustenta en la representatividad de quienes se encuentran iniciando la experiencia universitaria y de quienes se aproximan a la meta final de la carrera.
- Docentes de las cuatro facultades incorporando un total de 64 docentes.

4.2. Construcción y validación del Instrumento

A partir de la propuesta de Capelleras y Veciana (2004), basados en el modelo SERVQUAL, y de la propuesta de Rubio Gómez, Aguilar Feijoo, Massa Sánchez, Maldonado y Ramírez Asanza (2005:21), referentes a la adecuación de los programas y a la efectividad de los procesos administrativos, se elaboró una batería de 46 ítems que incluía los aspectos del servicio universitario señalados por estos autores. Se contextualizó la redacción de los ítems al lenguaje regional y se sometió el cuestionario al juicio de colegas y estudiantes a los efectos de evaluar la claridad y pertinencia de los ítems. En esta fase se adecuaron dos cuestionarios, uno para medir las percepciones de

los estudiantes y el segundo para medir las percepciones de los docentes de la institución educativa.

En una segunda instancia se aplicó el cuestionario a una muestra piloto de 50 estudiantes pertenecientes a cuatro facultades diferentes de la universidad. Tras un proceso de validación, los cuestionarios quedaron conformados de la siguiente forma:

- El cuestionario para estudiantes incluyó 42 ítems, incluyendo además las siguientes variables demográficas: facultad, carrera, año de cursado, género, condición de estudiantes (interno o externo) y edad.
- El cuestionario para docentes incluyó 41 ítems, incluyendo asimismo las siguientes variables demográficas: facultad en la que enseña más horas, edad, carrera en la que enseña mayor cantidad de horas y género. El ítem que fue omitido en este instrumento es el que refiere al cumplimiento de las expectativas que tenía el estudiante al iniciar la carrera; excluido por no corresponder con este tipo de sujeto.

En ambos casos la edad estuvo definida en rangos con el propósito de ser utilizada en las diferentes técnicas estadísticas como variable independiente. La batería de ítems utilizó una escala tipo Likert de 5 puntos que oscila entre 1 (en desacuerdo) y 5 (de acuerdo). De esta forma, puntuaciones altas en la escala reflejan una mejor percepción de la calidad de los servicios, en tanto que, puntuaciones bajas en la escala reflejan una percepción pobre de la calidad de los servicios. Para evaluar la consistencia interna de la escala se calculó el coeficiente Alpha de Cronbach para el total de la muestra, resultando ser de 0,938, por lo que puede afirmarse que la escala es fiable. En el Anexo 1 se muestra la conformación de los 42 ítems mencionados. Asimismo, y con el propósito de identificar la importancia relativa de cada dimensión en la percepción global de la calidad de servicios, se calculó la variable calidad global percibida como la media de los 42 ítems de la escala.

La fase de obtención de datos definitivos se realizó conforme a la siguiente información. El universo (N) estuvo compuesto por 2.024 estudiantes matriculados en las cuatro diferentes facultades y 367 docentes. El tamaño muestral (n) quedó conformado por 454 estudiantes y 64 docentes. El error muestral fue de +/- 4,05% con un nivel de confianza de 95%.

4.2.1. Validez de la escala

Dado que el tamaño de la muestra de estudiantes resultó considerablemente mayor que la de docentes y que el cuestionario destinado a los estudiantes contenía la totalidad de los ítems considerados para este estudio, el proceso de validación se efectuó mediante el procesamiento de este último. Se llevó a cabo un análisis factorial aplicando rotación ortogonal varimax a fin de explicar la estructura subyacente en la matriz de datos. Los factores necesarios para representar los datos originales se extrajeron mediante la técnica de análisis de componentes principales. El valor de KMO con 518 encuestados fue de 0.930 y los MSA para cada variable fueron superiores a 0.762, lo que mostró la adecuación de los datos para el análisis factorial. La significación de la esfericidad de Bartlett ($\chi^2_{861} = 9081,139, p = 0.000$) indicó la existencia de suficiente cantidad de relaciones para efectuar el análisis factorial con alta significación estadística. Como se puede apreciar en la tabla 1, el análisis factorial propuso una reducción considerable de variables con una pérdida aceptable de información, ya que los 42 ítems conformaron 8 factores que explican el 59,254% de la variabilidad de las variables.

Tabla 1. Matriz factorial rotada

VARIABLES	COMPONENTES							
	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5	Factor 6	Factor 7	Factor 8
1-Las condiciones de las aulas son adecuadas para la docencia					,789			
2-El equipamiento (laboratorios, salas de informática) es adecuado					,560			
3-La bibliografía disponible es suficiente					,382			
4-Las instalaciones físicas son adecuadas para el desarrollo del aprendizaje					,807			
5-Los profesores se ocupan de la condición académica de los estudiantes					,655			
6-Los profesores motivan el aprendizaje de los contenidos de las materias					,585			
7-Los profesores fomentan la participación de los estudiantes en las clases					,523			
8-Los profesores están disponibles para orientar al estudiante cuando sea necesario					,706			
9-Existe una comunicación fluida entre profesores y estudiantes					,720			
10-Las evaluaciones son adecuadas para conocer lo que han aprendido los estudiantes						,569		
11-El material entregado por los docentes es útil para los estudiantes	,555							
12-Los profesores tienen un nivel suficiente de conocimientos teóricos	,770							
13-Los profesores tienen un nivel suficiente de conocimientos prácticos	,730							
14-Los profesores están actualizados en sus conocimientos	,734							
15-Los profesores son capaces de transmitir adecuadamente sus conocimientos	,683							
16-Los profesores explican los conocimientos con claridad suficiente	,636							
17-Los profesores orientan el trabajo autónomo de los estudiantes adecuadamente	,460							
18-Los profesores evalúan los conocimientos de los estudiantes adecuadamente						,539		
19-En esta carrera existe una combinación adecuada entre asignaturas obligatorias y optativas							,762	
20--En esta carrera existe una oferta amplia de asignaturas optativas							,823	
21-En esta carrera existe una combinación adecuada de contenidos teóricos y prácticos		,665						
22-En esta carrera se estimula el desarrollo de capacidades de los estudiantes		,589						
23-Los horarios de clases son adecuados a las necesidades de los estudiantes		,322						
24-El número de estudiantes por clase es adecuado para los procesos de enseñanza aprendizaje		,326						
25-Los contenidos enseñados están de acuerdo al perfil profesional		,563						
26-El trato recibido de los profesores es adecuado					,676			
27-Los profesores muestran eficacia para desarrollar las acciones pedagógicas	,462							

Fuente: Elaboración propia

Tabla 1. Matriz factorial rotada. Continuación

VARIABLES	COMPONENTES							
	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5	Factor 6	Factor 7	Factor 8
28-Se cumplen las expectativas que tenía al iniciar la carrera		,600						
29-El currículo (contenidos, actividades prácticas) es adecuado		,676						
30-La metodología docente (recursos, estrategias didácticas, actividades complementarias) es adecuada		,616						
31-El aprendizaje independiente (trabajo autónomo, desarrollo de actividades) es adecuado		,611						
32-La evaluación del aprendizaje (procedimientos de evaluación, criterios de evaluación, resultados y revisión de exámenes) es adecuada						,518		
33-Los procesos de comunicación y canales de comunicación entre los públicos de la comunidad educativa son adecuados			,589					
34-Los espacios existentes para expresar opiniones son adecuados			,679					
35-El tratamiento de quejas y/o sugerencias sobre diferentes aspectos de los servicios universitarios es adecuado			,747					
36-El clima de convivencia y relaciones humanas es adecuado			,564					
37-El trato recibido por todo el personal implicado en la institución			,595					
38-Las soluciones y alternativas que se aplican para resolver dificultades son adecuadas			,720					
39-Las actividades de mejora e innovación aplicadas son adecuadas			,598					
40-Las instalaciones y su mantenimiento son adecuadas					,736			
41-Los procesos administrativos (matriculación, trámites varios) son ágiles								,780
42-La administración es eficaz para solucionar problemas								,664

Fuente: Elaboración propia

Una vez determinado el número de dimensiones a conservar, se estudió la composición de las saturaciones factoriales con el propósito de interpretar sus significados. La denominación y el contenido de cada factor se describen a continuación:

- ✓ Factor 1 con los 8 ítems 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17 y 27 (10,891% de la varianza total): Competencia del cuerpo docente. Este factor contempla aspectos relativos al nivel de conocimientos teóricos y prácticos de los docentes, a su capacidad para transmitirlos y a su nivel de actualización profesional.
- ✓ Factor 2 con los 9 ítems 21, 22, 23, 24, 25, 28, 29, 30 y 31 (10,595% de la varianza total): Organización de la enseñanza o de la carrera- Contenido del plan de estudios. Esta dimensión refiere al grado de orientación teórico-práctico de los estudios, al grado en que se potencia el desarrollo de las capacidades de los estudiantes, a la adecuación de los contenidos al perfil profesional, al diseño curricular incluyendo el aprendizaje independiente. Asimismo considera los horarios de clase, y el tamaño de los grupos,

vinculados con la organización de la enseñanza. Ambas variables ofrecen una alta correlación con este factor.

- ✓ Factor 3 con los 7 ítems 33, 34, 35, 36, 37, 38 y 39 (9,279% de la varianza total): Comunicación y Clima Organizacional. Esta dimensión comprende aquellos aspectos que hacen a la comunicación entre los diferentes actores institucionales, a los espacios para expresar opiniones, al tratamiento de las sugerencias y al clima de convivencia.
- ✓ Factor 4 con los 6 ítems 5, 6, 7, 8, 9 y 26 (9,059% de la varianza total): Actitudes y comportamientos del cuerpo docente. Recoge los aspectos del servicio relacionados con las actitudes y comportamientos del profesorado hacia el estudiante, tales como preocupación por su aprendizaje, estimulación de su participación y la disposición para orientar el aprendizaje.
- ✓ Factor 5 con los 5 ítems 1, 2, 3, 4 y 40 (6,618% de la varianza total): Instalaciones y equipamientos. Este componente se vincula con los aspectos tangibles del servicio tales como las instalaciones físicas, las aulas, los equipamientos y el acervo bibliográfico disponible.
- ✓ Factor 6 con los 3 ítems 10, 18 y 32 (4,835% de la varianza total): Evaluaciones. Comprende los ítems que atienden al grado de adecuación de las evaluaciones de los aprendizajes. Los tres ítems respectivos muestran una fuerte correlación.
- ✓ Factor 7 con los 2 ítems 19 y 20 (4,104% de la varianza total): Asignaturas optativas. Reúne elementos que hacen referencia a la combinación entre asignaturas obligatorias y optativas y al interés que despiertan éstas últimas dentro de la carrera.
- ✓ Factor 8 con los 2 ítems 41 y 42 (3,873% de la varianza total): Efectividad de los procesos administrativos. Esta dimensión incluye aquellos ítems referidos a la eficacia y eficiencia de los procesos administrativos para solucionar problemas.

4.2.2. Confiabilidad de la escala

Con las dimensiones ya determinadas fue posible completar el análisis de fiabilidad de la escala calculando el coeficiente Alpha de Cronbach para cada uno de los ocho factores identificados, resultando respectivamente los siguientes valores: 0,890, 0,837, 0,851, 0,860, 0,763, 0,831, 0,728 y 0,664. Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que las dimensiones derivadas del modelo ofrecen consistencia interna.

5. Análisis y resultados

A partir de los datos obtenidos de la muestra de estudio se procedió a efectuar los análisis correspondientes a los efectos de identificar la importancia relativa que los encuestados le atribuyen a cada una de las dimensiones en la escala de calidad de servicios. Para ello se aplicó el análisis de regresión lineal, utilizando la variable dependiente calidad global percibida, calculada con la media de todos los ítems de la escala, y cada una de las ocho dimensiones de calidad de servicios como variables independientes. Este análisis permite reconocer en qué medida la variable dependiente, calidad global percibida puede estar explicada por las dimensiones de la escala.

Asimismo permite examinar el poder predictivo que cada una de las variables independientes ejerce sobre la variable dependiente, como una forma de indagar el grado de importancia asignada por los encuestados a cada una de las subescalas.

5.1. Importancia relativa de las dimensiones de la calidad de servicio

Con objeto de analizar la capacidad de explicación de la escala de medida se aplicó el análisis de regresión sobre la variable calidad global percibida, que muestra la importancia relativa que tiene cada una de las dimensiones identificadas en la escala. La tabla 2 presenta los resultados de dicho análisis. El estadístico que permite contrastar la hipótesis de que la pendiente de la recta de regresión vale cero es $F= 2257880$ con un nivel crítico $\text{sig}=0,000$, lo que implica que ambas variables están linealmente relacionadas.

Tabla 2. Análisis de regresión calidad global - percepción de la calidad de servicio

FACTORES	B	B	%	T
F1	0,191	0,233	16,67	614,642*
F2	0,213	0,261	18,67	709,381*
F3	0,167	0,237	16,95	749,303*
F4	0,142	0,185	13,23	535,245*
F5	0,119	0,185	13,23	664,328*
F6	0,072	0,111	7,94	341,452*
F7	0,048	0,095	6,51	373,403*
F8	0,048	0,091	6,51	342,547*

Nota: * $\text{sig}=0,000$

Fuente: Elaboración propia

Los coeficientes b de las ocho variables independientes, y su correspondiente peso porcentual, indican la importancia relativa de cada uno de los ocho aspectos para predecir la percepción de la calidad de servicio global. El factor que tiene una mayor importancia relativa es el correspondiente a la organización de la enseñanza con un 18,67%. El resto de los factores guarda el siguiente orden de importancia: la comunicación y el clima organizacional, el nivel de competencia del cuerpo docente, las actitudes y comportamiento del cuerpo docente, las instalaciones y equipamientos, las evaluaciones, la organización de las asignaturas optativas y, por último, la dimensión efectividad de los procesos administrativos. Se observa que las dos dimensiones relacionadas con el personal docente recogen el 30% de la explicación de la calidad global, representando el principal agente que actúa en la formación de la percepción de calidad de servicio.

5.2. Diferencia de medias entre los grupos muestrales

A los efectos de comparar las puntuaciones de las dimensiones de percepciones de calidad entre los grupos definidos por las variables demográficas, en primera instancia se evaluó el comportamiento de las variables intervinientes. En virtud de la evidencia empírica obtenida mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov, para rechazar la hipótesis de normalidad, se concluyó que las puntuaciones de las variables de estudio no se ajustan a una distribución normal. A partir de esta información, y con el propósito de analizar las diferencias entre grupos, se aplicó: (a) la prueba U de Mann-Whitney como alternativa de la prueba t sobre diferencias de medias entre dos muestras independientes cuando no se cumplen los supuestos de normalidad y homocedasticidad y (b) la prueba H de Kruskal-Wallis para varias muestras independientes al contrastar la igualdad de perfiles de rangos promedios de cada dimensión entre los individuos agrupados por las categorías de las variables demográficas. Este último análisis permitió corroborar si las

muestras identificadas por los diferentes grupos, presentaban diferentes rangos promedios de percepción de calidad en cada dimensión. Las dimensiones se consideraron como variables de contraste, mientras que las variables demográficas actuaron como variables de agrupación. El estadístico utilizado por Kruskal-Wallis es la ji-cuadrada (χ^2).

5.2.1. Grupos de estudiantes definidos por el género

Considerando la muestra de estudiantes y al comparar los perfiles de rangos promedios de las ocho dimensiones, entre los grupos definidos por el género, mediante la prueba *U* de Mann-Whitney para dos muestras independientes, se obtuvieron los datos reflejados en la tabla 3. Se advierte que las tres dimensiones que difieren significativamente, es decir, la comunicación y el clima organizacional, las instalaciones y equipamientos y la efectividad de los procesos administrativos, reflejan condiciones que dependen en gran medida de la gestión institucional. El género femenino atribuyó a estas dimensiones mayor puntaje que los hombres, revistiendo esta situación un carácter psicosocial propicio de evaluar en futuras investigaciones.

Tabla 3. Rango promedio de percepción de la calidad por grupo de estudiantes según su género y estadísticos de Mann-Whitney ($n = 454$)

DIMENSIÓN	GRUPO				U DE MANN- WHITNEY	P (BILATERAL)
	FEMENINO		MASCULINO			
	n	R p	n	R p		
1	248	229,13	206	225,54	25141,00	,772
2	248	226,73	206	228,43	25353,00	,891
3	248	245,58	206	205,73	21059,00	,001
4	248	229,13	206	225,54	25141,00	,772
5	248	240,22	206	212,18	22388,50	,023
6	248	234,24	206	219,39	23873,00	,225
7	248	236,50	206	216,66	23311,50	,104
8	248	241,27	206	210,92	22129,00	.013

Fuente: Elaboración propia

5.2.2. Grupos de estudiantes definidos por su condición de interno o externos

La condición de estudiante interno queda definida como la que corresponde al estudiante que vive en las residencias del campus universitario y que por lo tanto recibe los servicios del internado institucional, mientras que la condición de externo corresponde a los estudiantes que viven fuera del campus.

Al comparar, en la misma muestra, los perfiles de rangos promedios de las ocho dimensiones entre los grupos definidos por su condición de interno o externo, se observó una diferencia significativa en la dimensión correspondiente a la competencia del cuerpo docente. Los estudiantes internos puntuaron con mayor calificación a este factor que los estudiantes externos, tal como muestra la tabla 4.

La propia cosmovisión institucional desde donde se sostiene el apoyo personalizado de los docentes, en horarios extracurriculares, permite inferir que el trabajo de tutoría que desempeñan los profesionales de la institución realza la percepción de los estudiantes internos, puesto que este último grupo convive mayor tiempo en el campus y por lo tanto acrecienta su posibilidad de ser acompañado en su experiencia estudiantil.

Tabla 4. Rango promedio de percepción de la calidad de estudiantes según su condición de interno o externo y estadísticos de Mann-Whitney (n = 454)

DIMENSIÓN	GRUPO				U DE MANN-WHITNEY	P (BILATERAL)
	INTERNO		EXTERNO			
	n	R p	n	R p		
1	132	247,75	322	219,20	18579,50	,035
2	132	237,65	322	223,34	19912,00	,291
3	132	235,76	322	224,11	20161,50	,390
4	132	239,32	322	222,66	19692,00	,218
5	132	234,36	322	224,69	20346,00	,474
6	132	233,56	322	229,59	20452,00	,524
7	132	229,59	322	226,64	20975,50	,825
8	132	223,75	322	229,04	20757,00	,694

Fuente: Elaboración propia

5.2.3. Grupos de estudiantes definidos por el año de cursado

Al comparar los rangos promedios de las ocho dimensiones entre los estudiantes de los diferentes años, se advirtió una diferencia significativa entre los estudiantes de 2º y 4º año de cursado, en el factor 7: asignaturas optativas ($\chi^2_{(4)}=11,736$, $p=,019$). Los estudiantes de 4º año calificaron esta dimensión con menor puntaje que los de 2º año, como puede apreciarse en la tabla 5.

Husserl (1995, citado en Moreno Arias y Quintero Sánchez, 2011:30) designa la ausencia de conciencia de autonomía como una actitud de acostumbramiento y como una visión imprecisa y vaga de la realidad del individuo que no sabe asumir por propia cuenta, dado que es una actitud inmediata frente al mundo. Desde esta concepción, los resultados observados podrían orientar futuras investigaciones tendientes a estudiar la posible tendencia de los estudiantes a adquirir conciencia de su autonomía a medida que avanzan en su carrera y participar más activamente en la definición de su orientación profesional. Este suceso podría orientar la toma de decisiones a la hora de elaborar el diseño curricular de una carrera, estableciendo espacios curriculares electivos que consideren las preferencias diferenciales de sus estudiantes.

Tabla 5. Rango promedio de dimensiones de percepción de la calidad de los estudiantes por año de cursado (n = 454)

DIMENSIÓN	AÑO DE CURSADO									
	1		2		3		4		5	
	n	R p	n	R p	n	R p	n	R p	n	R p
1	15	230,23	203	239,26	31	199,98	189	222,15	16	192,28
2	15	225,97	203	241,47	31	217,50	189	221,46	16	142,34
3	15	229,20	203	230,52	31	201,19	189	229,79	16	211,56
4	15	244,63	203	228,99	31	224,34	189	227,62	16	197,25
5	15	243,83	203	225,62	31	202,82	189	237,92	16	160,78
6	15	234,07	203	231,25	31	217,69	189	226,96	16	199,06
7	15	231,50	203	246,69	31	246,66	189	207,30	16	181,75
8	15	229,40	203	223,06	31	223,34	189	235,91	16	190,75

Fuente: Elaboración propia

5.2.4. Grupos de estudiantes definidos por la edad

En relación con la edad, se observa que las diferencias significativas de rangos promedios se presentan entre los estudiantes menores de 20 años y los comprendidos entre los 20 y 25 años. En las seis primeras dimensiones: competencia del cuerpo docente ($\chi^2_{(2)}=10,029$, $p=,007$), organización de la carrera ($\chi^2_{(2)}=12,661$, $p=,002$), comunicación y clima organizacional ($\chi^2_{(2)}=7,393$, $p=,025$), actitudes y comportamientos del cuerpo docente ($\chi^2_{(2)}=6,803$, $p=,033$), instalaciones y equipamiento ($\chi^2_{(2)}=6,250$, $p=,044$) y evaluaciones ($\chi^2_{(2)}=6,166$, $p=,046$) el primer grupo respondió con puntuaciones significativamente mayores que los pertenecientes al segundo grupo, tal como puede apreciarse en la Tabla 6. Asimismo en competencia del cuerpo docente, comunicación y clima organizacional, instalaciones y equipamientos y evaluaciones, los estudiantes del primer grupo reflejaron percepciones de la calidad significativamente superiores a las que observaron los mayores de 25 años. En las restantes dimensiones se observó la misma tendencia, sin embargo estas diferencias no llegaron a ser significativas (ver tabla 6).

En cuanto a estas últimas diferencias, llama la atención la sostenida disminución en las puntuaciones de las dimensiones de percepción de la calidad entre los menores de 20 años y los comprendidos entre los 20 y 25 años de edad, mientras que en algunas dimensiones tales como Organización de la carrera, Actitudes y comportamientos del cuerpo docente y Efectividad de los procesos administrativos, se presenta una recuperación de dichos valores en los estudiantes mayores de 25 años. Este hallazgo podría indicar que el grado de maduración de los individuos influye en sus percepciones. La incidencia de la edad en la percepción de la calidad de los servicios fue analizada por Santiñá, Prat, Martínez, Quintó, Trilla y Asenjo (2004:238) quienes señalaron la necesidad de realizar estudios de opinión o de evaluación de la calidad de los servicios, por grupos de edad, con el objetivo de adecuar los servicios a las necesidades y expectativas de cada grupo poblacional.

Tabla 6. Rango promedio de percepción de calidad en estudiantes según su rango de edad (n = 454)

DIMENSIÓN	RANGOS DE EDAD					
	MENORES DE 20		ENTRE 20 Y 25		MAYORES DE 25	
	n	R p	n	R p	n	R p
1	138	256,92	257	215,24	59	212,09
2	138	259,65	257	210,45	59	226,56
3	138	252,33	257	218,49	59	208,66
4	138	251,63	257	216,10	59	220,73
5	138	246,13	257	224,64	59	196,40
6	138	244,87	257	225,58	59	195,26
7	138	246,11	257	216,89	59	230,20
8	138	236,38	257	225,95	59	213,51

Fuente: Elaboración propia

5.2.5. Grupos de estudiantes definidos por su pertenencia a la facultad

Comparando los rangos promedios entre los estudiantes pertenecientes a las cuatro unidades académicas, se observaron diferencias significativas en las dimensiones comunicación y clima organizacional ($\chi^2_{(3)}=15,878$, $p=,001$) e instalaciones y equipamiento ($\chi^2_{(3)}=61,625$, $p=,000$). En la dimensión comunicación y clima

organizacional, los estudiantes de la tercer unidad académica obtuvieron un rango promedio significativamente mayor que los estudiantes de la primera y de la segunda facultad. A su vez, en la dimensión instalaciones y equipamiento, los estudiantes pertenecientes a la tercera unidad académica mostraron rangos promedios significativamente mayores que los correspondientes a la primera, segunda y cuarta facultad (ver tabla 7). Dado que las unidades académicas gozan de cierta autonomía, y habiéndose advertido en ellas diferentes tipos de liderazgo, las diferencias obtenidas permiten inferir que los estudiantes elaboran juicios de valor a partir del nivel de compromiso que los líderes muestran con el bienestar de sus estudiantes. La unidad académica mejor puntuada fue la que en el último período lectivo ha invertido mayores esfuerzos y recursos tanto en la capacitación docente como en el equipamiento ofrecido en las prácticas de aprendizaje.

Tabla 7. Rango promedio de percepción de la calidad por grupo de estudiantes según su facultad de pertenencia (n = 454)

DIMENSIONES	FACULTADES							
	FACULTAD 1		FACULTAD 2		FACULTAD 3		FACULTAD 4	
	n	R p	n	R p	n	R p	n	R p
1	121	221,07	78	210,22	198	228,11	57	262,66
2	121	203,59	78	222,17	198	236,31	57	254,96
3	121	204,34	78	234,09	198	250,87	57	186,46
4	121	240,65	78	209,36	198	232,40	57	207,39
5	121	178,42	78	192,04	198	282,05	57	190,72
6	121	231,60	78	214,94	198	229,75	57	228,18
7	121	214,90	78	257,22	198	230,21	57	204,15
8	121	222,89	78	217,10	198	236,23	57	221,20

Fuente: Elaboración propia

5.2.6. Grupos de individuos definidos por el tipo de sujeto

Al considerar las medias de las dimensiones de la escala, correspondientes a docentes y estudiantes, se observaron diferencias significativas en comunicación y clima organizacional, instalaciones y equipamientos y asignaturas optativas tal como se aprecia en la tabla 8. En todas ellas, exceptuando asignaturas optativas, los estudiantes asignaron puntuaciones significativamente menores que los docentes. Los resultados observados en los rangos promedios de comunicación y clima organizacional y de instalaciones y equipamientos reflejan percepciones adquiridas desde diferentes expectativas o experiencias. Los estudiantes son los actores más exigentes pues constituyen los destinatarios directos de los servicios y la razón de ser de cualquier institución educativa. Estas dimensiones resumen la inversión institucional traducida en los recursos dispensados.

Tabla 8. Rango promedio de percepción de la calidad de estudiantes y docentes y estadísticos de Mann-Whitney (n = 518)

DIMENSIONES	GRUPO				U DE MANN-WHITNEY	P (BILATERAL)
	ESTUDIANTES		DOCENTES			
	n	R p	n	R p		
1	454	260,99	63	244,63	13395,50	,414
2	454	255,93	64	284,83	12907,00	,148
3	454	250,80	64	321,24	10576,50	,000
4	454	255,88	64	285,18	12884,50	,141
5	454	252,61	64	308,36	11401,00	,005
6	454	260,31	64	253,75	14160,00	,740
7	454	263,51	62	221,83	11800,50	,036
8	454	263,01	62	225,50	12028,00	,061

Fuente: Elaboración propia

5.2.7. Grupos de docentes definidos por género

Al considerar los rangos promedios de las dimensiones de la escala correspondientes a docentes, según los grupos determinados por el género, se observaron diferencias significativas en comunicación y clima organizacional (ver tabla 9). En esta dimensión las docentes atribuyeron puntuaciones significativamente menores que los docentes. Estos resultados podrían estar asociados a una menor participación femenina observada en los asuntos que hacen al liderazgo y a la comunicación dentro de la vida institucional.

Tabla 9. Rango promedio de percepción de la calidad de docentes y estadísticos de Mann-Whitney (n = 64)

DIMENSIONES	GÉNERO				U DE MANN-WHITNEY	P (BILATERAL)
	FEMENINO		MASCULINO			
	n	R p	n	R p		
1	25	31,10	38	32,59	452,50	,751
2	25	28,28	39	35,21	382,00	,146
3	25	26,58	39	36,29	339,50	,041
4	25	35,76	39	30,41	406,00	,259
5	25	32,08	39	32,77	477,00	,885
6	25	37,12	39	29,54	372,00	,106
7	25	30,92	37	31,89	448,00	,832
8	24	26,42	38	34,71	334,00	,075

Fuente: Elaboración propia

6. Discusión y conclusiones

Al incorporar otros aspectos de la percepción de la calidad de los servicios universitarios, se observó una conformación de los factores de percepción de calidad de servicios sustancialmente diferente de los obtenidos por Capelleras y Veciana (2004). Se advirtió el orden de importancia atribuida por los encuestados a las diferentes dimensiones de percepción de la calidad. Este hecho permite inferir que, tal como lo señalan algunos autores como Camisón, Cruz y González, (2006:896), la percepción de la calidad puede estar influenciada por las expectativas que a su vez varían en las diferentes culturas y circunstancias. Esto conlleva a sugerir que las escalas de percepción de la calidad de servicios deben estar contextualizadas a las culturas y experiencias de las poblaciones

que sean objetos de estudios. Tal como lo señala Osoro y Salvador (1993:56), la evaluación de la calidad mediante el uso de indicadores precisa, como condición sine qua non, la determinación de los criterios de evaluación específicos a determinar por cada institución que va a ser evaluada. Asimismo, dada la naturaleza multidimensional de la calidad, este proceso debe ser complementado con la información obtenida de estudiantes, colegas y expertos, mediante su tratamiento conjunto y contextualizado.

Sin embargo, la tarea de ir depurando los instrumentos disponibles para medir este constructo será de suma utilidad a la hora de emprender estas iniciativas. A medida que este concepto sea desarrollado en los diversos grupos sociales, será posible arribar a conclusiones generalizables que representen un aporte significativo a fin de comprender la relevancia de abordar la temática en pro de la satisfacción y de la formación de los estudiantes.

En relación con los resultados obtenidos de las comparaciones de percepciones entre diferentes grupos, se advierte que las dimensiones en las que se observaron diferencias significativas según el género fueron comunicación y clima organizacional, instalaciones y equipamientos y efectividad de los procesos administrativos, dimensiones que reflejan las condiciones que dependen en gran medida de la gestión institucional, lo que reviste un carácter psicosocial propicio de evaluar en futuras investigaciones.

Según la condición de alumno interno o externo se observa diferencia significativa en la competencia del cuerpo docente. Este resultado permite suponer que el modelo universitario con internado promueve una interacción más estrecha entre estudiante y docente. Sería recomendable para futuros estudios, diferenciar estas percepciones a partir de la proximidad al campus universitario, o no, de las residencias de los docentes.

El año de cursado diferencia la percepción de la relevancia de las asignaturas optativas. La diferencia significativa entre los estudiantes de 2º y 4º año de cursado, en el factor asignaturas optativas, podría sugerir futuras propuestas de investigación con el propósito de estudiar una posible relación entre el avance de la carrera y la formación de una conciencia de autonomía y participación en la definición de la orientación profesional del estudiante. Este suceso podría orientar la toma de decisiones a la hora de elaborar el diseño curricular de una carrera y considerar las preferencias diferenciales de sus estudiantes.

La edad mostró una incidencia sobre la percepción de la calidad de los servicios en la mayoría de las dimensiones de este constructo, lo que lleva a sumarse a la recomendación de Santiñá, Prat, Martínez, Quintó, Trilla y Asenjo (2004:238) de realizar estudios de opinión de la calidad de los servicios, por grupos de edad, con el objetivo de adecuar los servicios a las necesidades y expectativas de cada grupo poblacional.

Por su parte, las diferencias señaladas entre las percepciones de los estudiantes de las unidades académicas que participaron en el estudio, reflejan que los esfuerzos y recursos invertidos por las facultades, tanto en la capacitación docente como en el equipamiento ofrecido en las prácticas de aprendizaje, son claramente valoradas por los estudiantes. Asimismo en las diferencias de percepciones entre estudiantes y docentes, se observa que los estudiantes son protagonistas demandantes de la calidad de los servicios y la razón de ser de cualquier institución educativa.

El grupo docente femenino atribuyó a la dimensión comunicación y clima organizacional menor puntaje que los hombres, revistiendo esta situación un carácter psicosocial

propicio de evaluar en futuras investigaciones. Estos resultados podrían estar asociados a una menor participación femenina observada en los asuntos que hacen al liderazgo y a la comunicación dentro de la vida institucional.

Podría decirse que uno de los principales aportes del presente trabajo reside en ofrecer un espectro más amplio y variado sobre los factores que conforman la percepción de la calidad de los servicios universitarios, constructo complejo y vital para sostener la preponderancia de una institución educativa.

Una recomendación que emerge del estudio para la institución estudiada es la de optimizar la información obtenida en la investigación a los efectos de implementar mejoras visibles y publicitarlas, conforme a las propuestas de los diferentes colectivos encuestados, y replicar la administración de las escalas a fin de detectar posibles cambios en la percepción. En esta misma línea se sugiere examinar la contribución de las acreditaciones no solo en la mejora de la calidad de los servicios universitarios sino además en la formación profesional de los estudiantes.

Dada la necesidad de respuestas de los diferentes públicos, ante las demandas de la sociedad, las autoras creen que las instituciones educativas potenciarían sus logros al promover la participación activa de la comunidad en la evaluación de la calidad y su involucramiento en la consecuente mejora continua. A tal efecto el instrumento validado en este trabajo podría sumar herramientas para la evaluación de los procesos que hacen a la calidad educativa.

Referencias

- Aguerrondo, I. (s.f). *La calidad de la educación: Ejes para su definición y evaluación*. Recuperado de <http://www.oei.es/calidad2/.htm>
- Barnett, R. (1992). *Improving higher education: total quality care*. Buckingham: Open University Press.
- Botero, M.M. y Peña, P. (2006). Calidad en el servicio: el cliente incógnito. *Suma Psicológica*, 13(2), 217-228.
- Camisón, C., Gil Edo, M.T. y Roca Puig, V. (1999). Hacia modelos de calidad de servicio orientados al cliente en las universidades públicas: El caso de la Universitat Jaume I. *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa*, 5(2), 69-92.
- Camisón, C., Cruz, S. y González, T. (2006). *Gestión de la calidad: conceptos, enfoques, modelos y sistemas*. Madrid: Prentice Hall.
- Capelleras, J.L. y Veciana, J.M. (2004). Calidad de servicio en la enseñanza universitaria: desarrollo y validación de una escala de medida. *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*, 13, 55-72.
- Capelleras, J.L. y Veciana, J.M. (2001). *Factores condicionantes de la calidad de la enseñanza universitaria un análisis empírico*. Tesis doctoral no publicada, Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España.
- Fernández Ziegler, R. (2003). *Planificación y Control de Gestión*. Buenos Aires: Editorial de la Universidad de Quilmes.
- Garvin, D. A. (1984). What Does 'Product Quality' Really Mean? *MIT Sloan Management Review*, 26(1), 25-43.
- Juran, J. (1996). *Juran y la calidad por el diseño*. Madrid: Díaz de Santos.

- Koenes, A. (1996). *Gestión de la calidad total*. Madrid: Díaz de Santos.
- Lepeley, M.T. (2004). *Gestión y calidad en educación. Un modelo de evaluación*. México: McGraw Hill.
- Martínez Rizo, F. (2009). *La evaluación de la calidad de los sistemas educativos: propuesta de un modelo, en Avances y desafíos en la evaluación educativa*. Madrid: Santillana.
- Moreno Arias, D.Y. y Quintero Sánchez, L.E. (2011). *¿Cómo es posible el desarrollo de la conciencia de autonomía para la constitución de una identidad propia en un mundo homogeneizado?* Tesis de grado no publicada, Universidad de Santander, Bucaramanga, Colombia.
- Muñoz Negrón, D. (2009). *Administración de operaciones. Enfoques de administración de procesos de negocios*. México: Cengage Learning.
- Panera Mendieta, F. (1999). Calidad total en la enseñanza universitaria. Departamento de organización de empresas de la Universidad del País Vasco. *Revista Dirección y Organización*, 21, 94-102.
- Parasuraman, A., Zeithaml, V. y Berry, L. (1988). SERVQUAL: a multiple- item Scales for measuring consumer perceptions of service quality. *Journal of Retailing*, 64(1), 12-40.
- Rubio Gómez, M.J., Aguilar Feijoo, R., Massa Sánchez, P., Maldonado Rivera, J. y Ramírez Asanza, I. (2005). *Proceso de autoevaluación de los programas de educación a distancia basado en el proyecto*. Loja: Universidad Técnica Particular de Loja.
- Salvador Ferrer, C.M. (2005). La percepción del cliente de los elementos determinantes de la calidad del servicio universitario: características del servicio y habilidades profesionales. *Papeles del Psicólogo*, 90, 1-9.
- Sangüesa, M., Mateo, R. e Ilzarbe, L. (2006). *Teoría y práctica de la calidad*. Madrid: Thomson.
- Santiñá, M., Prat, A., Martínez, G., Quintó, L., Trilla, A. y Asenjo, M.A. (2004). Influencia de la edad del paciente en la percepción de la calidad asistencial. *Revista Calidad Asistencial*. 19(4), 238-42.
- Santos Guerra, M.Á. (2003). *Trampas en educación: el discurso sobre la calidad*. Madrid: La Muralla.
- Senlle Szodo, A. y Gutiérrez Francescon, N. (2005). *Calidad en los servicios educativos*. Madrid: Díaz de Santos.
- Stubrin, A. (2010). *Calidad universitaria. Evaluación y acreditación en la educación superior latinoamericana*. Santa Fe: Eudeba, Ediciones UNL.
- Sverdlick, I. (2012). *¿Qué hay de nuevo en evaluación educativa?* Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Tobón, S., Rial Sánchez, A., Carretero, M.A. y García, J.A. (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Traba, L., Barletta, M. y Velázquez, J. (2010). *Teoría y práctica de las organizaciones: herramienta para la gestión de la calidad*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- van den Berghe, W. (1998). Aplicación de las normas ISO 9000 a la enseñanza y la formación. *Revista Europea de Formación Profesional*, 15, 21-30.
- Quijano, V. (2004). *¿Qué es la calidad en el servicio?* Recuperado de <http://www.gestiopolis.com/canales/demarketing/articulos/69/calidadeser.htm>
- Osoro, J.M. y Salvador, L. (1993). Criterios e indicadores de calidad en evaluación institucional: precisiones conceptuales y selección de indicadores en el ámbito universitario. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16, 45-57.

Anexo 1

Ítems de calidad de servicio universitario

- 1-Las condiciones de las aulas son adecuadas para la docencia
- 2-El equipamiento (laboratorio, salas de informática, etc.) es adecuado
- 3-La bibliografía disponible es suficiente
- 4-Las instalaciones físicas son adecuadas para el desarrollo del aprendizaje
- 5-Los profesores se ocupan de la condición académica de los estudiantes
- 6-Los profesores motivan el aprendizaje de los contenidos de las materias
- 7-Los profesores fomentan la participación de los estudiantes en las clases
- 8-Los profesores están disponibles para orientar al estudiante cuando sea necesario
- 9-Existe una comunicación fluida entre profesores y estudiantes
- 10-Las evaluaciones son adecuadas para conocer lo que han aprendido los estudiantes
- 11-El material entregado por los docentes es útil para los estudiantes
- 12-Los profesores tienen un nivel suficiente de conocimientos teóricos
- 13-Los profesores tienen un nivel suficiente de conocimientos prácticos
- 14-Los profesores están actualizados en sus conocimientos
- 15-Los profesores son capaces de transmitir adecuadamente sus conocimientos
- 16-Los profesores explican los conocimientos con claridad suficiente
- 17-Los profesores orientan el trabajo autónomo de los estudiantes adecuadamente
- 18-Los profesores evalúan los conocimientos de los estudiantes adecuadamente
- 19-En esta carrera existe una combinación adecuada entre asignaturas obligatorias y optativas
- 20-En esta carrera existe una oferta amplia de asignaturas optativas
- 21-En esta carrera existe una combinación adecuada de contenidos teóricos y prácticos
- 22-En esta carrera se estimula el desarrollo de las capacidades de los estudiantes
- 23-Los horarios de clases son adecuados a las necesidades de los estudiantes
- 24-El número de estudiantes por clase es adecuado para los procesos de enseñanza-aprendizaje
- 25-Los contenidos enseñados están de acuerdo al perfil profesional
- 26-El trato recibido de los profesores es adecuado
- 27- El cuerpo docente es eficaz para desarrollar las acciones pedagógicas.
- 28-Se cumplen las expectativas que tenía al iniciar la carrera
- 29-El currículo (contenidos, actividades, prácticas) es adecuado
- 30-La metodología docente (recursos, estrategias didácticas, actividades complementarias) es adecuada
- 31-El aprendizaje independiente (trabajo autónomo del estudiante, desarrollo de actividades) es adecuado
- 32-La evaluación del aprendizaje (procedimientos de evaluación, criterios de evaluación, resultados y revisión de exámenes) es adecuada
- 33-Los procesos y canales de comunicación, y el intercambio de información entre los públicos de la comunidad educativa son adecuados
- 34-Los espacios existentes para expresar opiniones son adecuados
- 35-El tratamiento de quejas y/o sugerencias sobre diferente aspectos de los servicios universitarios es adecuado
- 36-El clima de convivencia y las relaciones humanas es adecuado
- 37-El trato recibido por todo el personal implicado en la institución es correcto
- 38-Las soluciones y alternativas que se aplican para resolver dificultades son adecuadas
- 39-Las actividades de mejora e innovación aplicadas son adecuadas
- 40-Las instalaciones y su mantenimiento son adecuados para desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje
- 41-Los procesos administrativos (matriculación, trámites varios) son ágiles
- 42-La administración es eficaz para solucionar problemas

Desarrollando el éxito educativo para todos: reflexiones, propuestas y retos conceptuales en torno a la equidad educativa

Developing success educational systems for all: conceptual reflections, proposals and challenges on educational equity

José Sánchez-Santamaría *

María Gracia Ballester Vila

Universidad de Castilla La Mancha

La equidad es un componente esencial para el desarrollo de una educación de calidad orientada al éxito de todos. En la definición establecida por la OCDE (2007), la equidad educativa se compone de dos dimensiones: inclusión educativa y justicia. Son muchos los dilemas, controversias e implicaciones generadas por esta caracterización. Por ese motivo, y debido al uso confuso que en muchas ocasiones se realiza en torno a la equidad, en este trabajo se intenta contribuir a clarificar el concepto de equidad educativa. Para ello se emplea un método descriptivo con enfoque hermenéutico a partir de una muestra teórica de fuentes de información relevante. El resultado es una caracterización unitaria de la equidad como inclusión, justicia y diversidad cohesiva como base del éxito educativo para todos.

Descriptor: Equidad educativa, Inclusión educativa, Justicia social, Éxito educativo, Diversidad cohesiva, Educación para todos, Igualdad educativa.

Educational equity is a key component for the development of quality education aimed to the educational success of all. In the definition provided by the OECD (2007), educational equity is made up of two dimensions: inclusive education and fairness. There are many dilemmas, controversies and implications generated by this characterization. For this reason, and due to unclear use that often takes place around equity and, with the intention to help throw some light on the academic debate about the definition of educational equity, in this paper a set of arguments are showed. A descriptive study based on hermeneutical approach with a theoretical sample about relevant sources information was carried out. The result is a unified characterization of equity as inclusion, fairness and cohesive diversity as a basis of educational success for all.

Keywords: Educational equity, Inclusive education, Social justice, Educational success, Cohesive diversity, Education for all, Educational equality.

Introducción

La equidad educativa se ha convertido en un elemento esencial en las políticas educativas en muchos países del mundo. Uno de los objetivos es que las escuelas generen las máximas condiciones de aprendizaje para todos los alumnos (Van der Branden, Van Avermaet y Van Houtte, 2011), de modo que se garantice el desarrollo competencial del alumnado en la educación obligatoria, lo que se traduce en la búsqueda del éxito educativo para todos (Sánchez-Santamaría y Manzanares, 2012). Esto se debe a la importancia de que los Estados garanticen el derecho genuino de aprender (Darling-Hammond, 2001), atendiendo a criterios sostenibles y a la creación de mecanismos que nos informen de la posible aparición de desigualdades reforzadas o promovidas desde el sistema educativo pero también, en el propio proceso educativo. En un contexto de incertidumbre social y económica, son cada vez más los discursos que reclaman el hecho de que “la escuela pública es imprescindible para igualar a los individuos en el ejercicio de su derecho a la educación” (Gimeno Sacristán, 2001:41) en marco del aprendizaje a lo largo de la vida. Y, en este sentido se refuerza la idea de Tedesco (2011):

Es necesario superar el enfoque tradicional, donde el esfuerzo se ponía en analizar la contribución de la educación a la equidad social, para postular la necesidad de un mínimo básico de equidad y cohesión social como condición necesaria para que sea posible un proceso educativo exitoso. (p. 43)

Tal y como hemos puesto de relieve en otros trabajos (Manzanares y Sánchez-Santamaría, 2010; Sánchez-Santamaría, 2011, 2013; Sánchez-Santamaría y Manzanares, 2012), somos conscientes de que la equidad en educación y, en concreto en lo referido a la inclusión, no está exenta de resistencias (Brantlinger, 1997), así como de las tensiones de naturaleza existentes entre equidad-excelencia en algunos contextos (Hess, 2005), y que además se trata de un concepto con cierto grado de complejidad y no unitario (Braveman, 2003), tanto para su definición como para su medición. Nuestra postura defiende que no sólo es necesaria, sino que además es posible atender a lo que se conoce como desigualdades legítimas (Bolívar, 2005, 2012), que permiten un equilibrio entre equidad y excelencia, ya que como afirma Zimmerman (1997:21): “Excelencia sin equidad es elitismo, y equidad sin excelencia produce mediocridad”.

Por ello, en este trabajo se ponen en valor una serie de argumentos con la intención de contribuir al debate sobre la construcción y consolidación de la equidad educativa articulada en torno a las dimensiones de inclusión y justicia social propuestas por la OCDE (2007), y defendiendo la necesidad de introducir una tercera dimensión: la diversidad cohesiva (Hargreaves y Shirley, 2009). Así pues, nuestra intención es aportar algunas evidencias teóricas que nos ayuden a perfilar y comprender mejor la relación de asimilación entre la equidad y la igualdad, así como la relación por agregación entre la equidad y la inclusión y la justicia. No se persigue un abordaje profundo sobre esta cuestión ampliamente tratada por la literatura especializada, por ejemplo, en relación a las teorías de la justicia y la equidad (Bolívar, 2005, 2012; Cochran-Smith, 2004; Connell, 1994; Dubet, 2011; Fraser, 2008; Höffe, 2003) en referencia a la inclusión y la equidad educativa (Ainscow 1999, 2012a; Aguado y Grañeras, 2010; Aguado y Ballesteros, 2012; Blanco, 2006; Echeita y Ainscow, 2010; Escudero y González, 2011; Skrtic, 1991); y, con énfasis conjunto hacia la inclusión educativa y la justicia social (Estaba, Bravo y Cicontini, 2006; de Jesús Sandoval, 2008).

1. Evolución del concepto de equidad educativa y tendencias históricas

El desarrollo de la equidad educativa se ha dado en contextos democráticos, donde se han ido reconociendo y garantizando los derechos sociales de todos los miembros de una sociedad. No obstante, con la creación de los sistemas educativos, entre finales del XVII y principios del XX, empiezan a fraguar las bases de lo que hoy conocemos como Derecho a la Educación en torno a una provisión básica de la educación, en la que la concepción aristotélica de la equidad, entendida como distribución basada en la igualdad proporcional extendida a todos, ha sido la que mayor influencia ha tenido (Murillo, 2004).

Desde el mismo momento en que las sociedades se fueron constituyendo, la equidad ha ido jugando un papel destacado sobre cómo organizar la sociedad y bajo qué criterios era legítimo hacerlo. En un principio, la equidad sirvió para establecer una distribución de privilegios basada en la estratificación social, para ir derivando hacia una concepción humanista fundamentada en la igualdad de derechos que promoviera la movilidad social mediante un marco jurídico. En concreto desde finales del XVII-principios del XX, coincidiendo con la era industrial (átomo) hasta la actual era virtual (*networking*), son muchos los cambios experimentados por los sistemas educativos. Además de los períodos identificados como fases de desarrollo educativo (creación de los sistemas educativos, innovación, estandarización, etc.), se han producido transformaciones relevantes en el papel de los agentes educativos, pasando a ser los Estados los que han ido asumiendo un rol garante que ha tomado contenido como Derecho a la Educación. Si en un principio, el objetivo era ofrecer una provisión básica de educación, principalmente la primaria, poco a poco, se ha avanzado hacia una concepción basada en políticas de igualdad de oportunidades y de mejora de la calidad y del acceso a la educación para todos extendida principalmente hasta la educación secundaria.

En la actualidad, aunque conviven ciertas tendencias similares a las expuestas, la equidad es una demanda social derivada de la aspiración ciudadana que, amparada en valores democráticos y de progreso humano, intenta conjugar metas individuales y colectivas. Toda esta tradición tiene su punto de origen en los movimientos sociales y pro-derechos humanos de la década de los años sesenta y que, con el paso del tiempo, han ido asumiendo un mayor protagonismo en reivindicar una sociedad más justa y equitativa. Esto se debe al creciente convencimiento de la clase política de que la equidad contribuye al desarrollo económico y favorece la cohesión social. Es decir, aquellas sociedades en las que la equidad es un elemento central de las políticas públicas existe un mejor ajuste entre distribución de los recursos y necesidades reales (lo que reduce las brechas sociales y económicas), a la vez que establece mejores condiciones para el desarrollo de una ciudadanía plena en todas sus facetas. La premisa en su formulación es sencilla: la equidad expresa el grado en que una sociedad es capaz de generar y distribuir bienestar entre todos sus miembros (Sánchez-Santamaría y Manzanares, 2012) (tabla 1).

Tabla 1. Enfoques teóricos en torno a la equidad desde la justicia social

ENFOQUE	EQUIDAD	PUNTOS FUERTES	PUNTOS DÉBILES	ESCALAS DE JUSTICIA
Clásico	La equidad como distribución social de provisiones, ingresos, recursos, derechos basada en la justicia conmutativa y justicia distributiva	Distribución moderada de la riqueza y los ingresos en base a relaciones conmutativas	Formas tradicionales de organización social a modo de privilegios	Económica: redistribución de recursos
Moderno	La equidad como igualdad de derechos o de oportunidades Oportunidades iguales para llegar a ser desigual	Evitar la inequidad implica posibilidades reales de las personas para desplegar sus capacidades humanas y sociales y su movilidad social	Limitaciones de la aplicación de la igualdad jurídica por género, minorías étnicas, entre otros	Cultural: reconocimiento de derechos y valores Justicia equiparación entre dar y recibir: beneficio mutuo
Contemporáneo	La equidad como igualdad de oportunidades y eliminación de barreras económicas, sociales y políticas que impiden su desarrollo Competencia basada en las capacidades y talentos de la persona	Las diferencias entre personas no correlacionan positivamente con su estatus económico, el poder o el estatus social	Cómo combinar lo desigual con la verdadera igualdad de oportunidades Tensión entre igualdad de oportunidades y de posiciones	Cultural: reconocimiento y participación

Fuente: Elaboración propia a partir de CEPAL (1990) y Fraser (2008).

Otra cosa es cómo las distintas corrientes ideológicas han ido dando contenido a esta cuestión, a partir de las cuales los discursos han cristalizado en políticas y programas educativos. Por ejemplo, si desde la perspectiva relacional de la justicia social de Dubet (2011) se analiza la cuestión de la equidad educativa en relación a sus implicaciones para la excelencia en educación, podemos identificar la existencia de dos posturas, a saber:

- Postura próxima al modelo de igualdad de oportunidades. Gardner (1983) y Tourón (2010) conjugan una perspectiva meritocrática basada en el rendimiento académico, y que de algún modo pone en cuestión cómo los actuales sistemas educativos resuelven la atención que del alumnado precisa, por ejemplo el de altas capacidades. Aquí la equidad queda condicionada por la idea de talento que traslada parte de responsabilidad del proceso de aprendizaje a la capacidad genética vinculada con la inteligencia y a la capacidad de auto-exigencia para alcanzar elevadas cotas de rendimiento académico. Las concepciones que integrarían esta perspectiva se basan en la disciplina y el esfuerzo académico como criterios prioritarios. Remarcan todo un conjunto de valores educativos en lineamiento con el principio anglosajón de *Back to Basic*. Entienden que para que la economía sea fuerte y más competitiva, la excelencia debe incidir más en el rendimiento académico, poniendo en valor la meritocracia como argumento de diferenciación entre quiénes son capaces y los que

no. Esta capacidad se asocia, en muchos casos, a dos tipos de aspectos: capacidad intelectual innata en relación a lo que una escuela exige como base del aprendizaje organizado en un currículum, y la capacidad económica que brinda mayores posibilidades a quiénes tienen recursos para acceder a servicios de perfeccionamiento o mejora o de apoyo.

- Postura próxima al modelo de igualdad de posiciones. Sktric (1991), Ainscow (2012a), Sahlberg (2011) o Hargreaves y Shirley (2012), para los que la mejor manera de conseguir excelencia es apostar por la equidad. Unos, desde planteamientos basados en la calidad, y otros desde la educación inclusiva, coinciden en reconocer que cada alumno es importante y desde ahí hay que dar respuesta a sus necesidades. La escuela debe garantizar un mínimo, como condición necesaria para que todos puedan desarrollar al máximo sus competencias y capacidades. La equidad queda condicionada por el peso del principio de universalización, que con la incorporación de los postulados inclusivos parece intensificar la urgencia de equilibrar la tensión entre homogeneidad y heterogeneidad. La principal crítica a esta corriente es: hasta qué punto el “todos” no es también una forma de excluir y marginar las necesidades individuales: (...) Pretender que todos logremos resultados excepcionales es una quimera, evitar o no facilitar que algunos lo hagan es una tragedia” (Tourón, 2010:136). Una forma de dar respuesta a la excelencia educativa desde la equidad, y por tanto reconociendo que todo el alumnado es importante, es apostar por lo que desde las comunidades de aprendizaje se conoce como grupos interactivos que:

(...) se conciben como medios para mejorar el rendimiento académico de los alumnos y las alumnas que, con las mismas capacidades que otros niños de la misma edad pero con distintas condiciones contextuales, se encuentran en una situación de desigualdad en los ritmos curriculares. (Ferrer Esteban, 2005:65)

Esta postura pone de relieve las condiciones de exclusión que se generan en el sistema educativo. Toman como principio de identidad el que las escuelas deben estar al servicio de la igualdad de oportunidades, teniendo en cuenta las situaciones, circunstancias y ritmos de todo el alumnado, y trabajando por una máxima: hacer que todos el alumnado sea importante (Ainscow, 2012b).

2. Hipótesis y Método

Nuestra hipótesis de trabajo parte de la idea de que la equidad educativa es un concepto que se configura a partir de una serie de relaciones con otros conceptos. Estas relaciones se basan en diversas categorías que caracterizan el tipo de relación entre ellos. Esto es posible porque “*there are contrasting ways of understanding the concepts of equity, quality, equality, inclusion, and diversity in education with reference to theory and research evidence*” (Wood, Levinson, Postlethwaite y Balck, 2011:16).

Este planteamiento mantiene cierta relación con el uso de la definición constitutiva de Kerlinger (1981), al indicar que la definición de un concepto puede hacerse a través de otros conceptos. En este sentido, esta hipótesis de trabajo se articula en tres hipótesis específicas, a saber:

- Hipótesis 1. A la hora de establecer una definición unitaria sobre la equidad educativa hay que tener en cuenta los condicionantes ideológicos, contextuales, metodológicos y los referidos al sujeto de referencia.

- Hipótesis 2. Todo y no existir una definición única y compartida por la comunidad científica sobre la equidad educativa es posible articular una propuesta de conceptualización considerando los puntos en común, a partir de la selección de una muestra representativa de definiciones existentes.
- Hipótesis 3. La equidad educativa es un concepto contextual y multidimensional que puede ser entendido en el marco de las interacciones con otros conceptos a través de relaciones de asimilación (igualdad) y agregación (justicia e inclusión educativa y diversidad cohesiva).

Inspirados por la intención de delimitar y caracterizar la equidad educativa, y establecer las relaciones entre distintos constructos asociados, se ha empleado un método descriptivo-hermenéutico para contar con el contexto teórico ajustado a la hipótesis de trabajo establecida. De este modo hemos utilizado un procedimiento de trabajo basado en la revisión analítica de referencias documentales, en el sentido de una identificación y lectura selectiva mediante análisis crítico (Mertens, 2005). Para lo cual se han considerado una serie de criterios de exhaustividad, credibilidad y sistematización que nos han ayudado a aportar validez y calidad a la propuesta de referencias analizadas, poniendo de relieve las limitaciones de este proceso vinculadas a la validez ecológica y el contexto de estudio.

Del proceso de revisión y análisis crítico de la bibliografía se ha realizado una cuantificación de las publicaciones sobre el tópico de “Equidad educativa” (tabla 2), en concreto la frecuencia de referencias encontradas en las principales bases de datos sobre educación, junto a catálogos y buscadores especializados.

Tabla 2. Frecuencia bruta sobre la visibilidad del tópico de “Equidad Educativa, *Educational Equity, Equidade Educacional, Équité dans L'éducation*”

TÍTULO	REFERENCIAS (F)
Bases de datos	
Pro-Request (Education)	2799
SCOPUS (Education)	265
Inist-Francis	425
Wok-TH (Education)	218
ERIC-Database ESBCO	107
CSIC-CCHS (Educación)	136
Psicodoc	3
Directorios selectivos - Catálogos	
ERI-Center	1760
Dialnet (Psicología y Educación)	50
WorldCat	92
Redalyc	308
Scielo (Educación)	12
Buscadores Especializados	
Google Académico	2710
Scirus	685

Fuente: Elaboración propia.

3. Resultados

3.1. Condicionantes para definir la equidad educativa

Antes de plantearse una definición unitaria de la equidad educativa, atendiendo a las tres dimensiones mencionadas al inicio de este trabajo, es preciso poner de manifiesto una serie de condicionantes teórico-metodológicos. Esto se debe a que la escasa atención de

la comunidad científica por ellas ha derivado en dilemas, contradicciones y atribuciones conceptuales en torno a la equidad que han ayudado muy poco a clarificar su contenido, en términos de sentido y alcance. Lo que ha dificultado establecer marcos de consenso en torno a sus implicaciones en la asignación de significado a la equidad educativa.

Tal y como ya hemos señalado en otros trabajos (Sánchez-Santamaría y Manzanares, 2012), al menos existen cuatro y que sintetizamos en la tabla 3.

Tabla 3. Principales consideraciones para el desarrollo del concepto de equidad educativa

CONSIDERACIÓN	DEFINICIÓN	POSIBILIDADES
Ideológica	Equidad se equipara a la igualdad formal	Un primer nivel de equidad educativa es la igualdad de oportunidades
Contextual	Igualdad y equidad como sinónimos Caracterización prima sobre la definición Predomina la equidad social frente a la equidad educativa	Existe tradición consolidada teórica y empírica Camino por recorrer: construcción teórica de la equidad educativa Las condiciones externas al proceso educativo dejan de tener tanto peso a favor de las condiciones internas
Metodológica	Predominio de lo macro y comparado Objetivo centrado en los inputs y en los outputs (resultados educativos en clave de rendimiento académico)	Dar respuestas a las demandas de equidad desde lo meso y lo micro El proceso educativo como dimensión sustantiva de la equidad, impulsando la equidad como un estado del proceso educativo que contribuye al éxito para todos
Sujetos objetos de la justicia	Destinatarios justos: determinados sujetos con necesidades concretas	Combinar enfoques inclusivos y de justicia curricular, con ajuste de la respuesta educativa a hechos diferenciales

Fuente: Sánchez-Santamaría (2013) y Fraser (2008).

3.2. Equidad e igualdad: una relación conceptual por asimilación

Existe una situación normalizada en relación a la igualdad y la equidad: el uso indiscriminado de ambos términos como sinónimos, de forma muy notable en educación (Secada, 1989). El contraste con la literatura científica sobre el tema, nos permite mantener que la igualdad de oportunidades no es suficiente para garantizar el éxito educativo, aunque es necesaria para poder hablar de respuesta ajustada a los parámetros de la equidad educativa. La relación que se ha generalizado entre ambos conceptos no facilita un uso acorde con su significado real haciendo que, en ocasiones, se use de forma indiscriminada ambos conceptos para referirse a una misma cuestión (Hutmacher, 2001).

El hecho es que la igualdad puede ser considerada como la primera equidad, lo que le concede el estatus de lo que se podría denominar como nivel básico de equidad o primer nivel de equidad educativa. Y, desde ahí se han ido establecido distintas perspectivas (tabla 4), las cuales han otorgado criterios distintos a la equidad educativa respecto a su conceptualización.

Tabla 4. Perspectivas de igualdad y sus implicaciones sobre la equidad educativa

PERSPECTIVA	DEFINICIÓN	IMPLICACIONES PARA LA EQUIDAD EDUCATIVA
Meritocrática	Mismas oportunidades educativas en función de la igualdad de capacidades	La equidad está en función de las capacidades cognitivas del alumno para tener éxito
Igualdad de oportunidades	Igualdad en el input educativo para cada alumno	La equidad se entiende como que todos reciben lo mismo por el hecho de ser alumnos sin distinción ninguna
Igualitarismo	Inversión en los alumnos con menos talento para alcanzar el mismo rendimiento	La equidad se traduce en compensar aquellos alumnos en situación de desventaja por factores externos para que alcancen los objetivos comunes

Fuente: Elaboración propia a partir de Brandsma (2009:16).

La concepción de la equidad educativa asimilada a igualdad de oportunidades coincide con la tendencia global en la que como afirma Espinoza (2007):

The basic problems of 'equity' theory are that it employs a one-dimensional concept of fairness and emphasizes only the fairness of distribution, ignoring the fairness of procedure. An alternative to 'equity' theory is based on two justice rules: the distributional and the procedural. (p. 349)

Bronfenbrenner (1973) señala que la igualdad hace referencia a cantidad, mientras que la equidad se vincula es la justicia social en relación a la distribución en educación. Para Secada (1989) la igualdad “describes parity between groups along some agreed upon index” (p. 68), y la equidad educativa “should be construed as a check on the justice of specific actions that are carried out within the educational arena and the arrangements that result from those actions... equity-seeking groups in society” (pp. 68-69).

En la relación de asimilación de la igualdad hacia la equidad educativa hay tres cuestiones que merecen ser destacadas, a saber:

- Idea I. Se trata de dos conceptos interrelacionados. Son distintos grados de atender necesidades de aprendizaje del alumnado. Su punto de unión reside en los vínculos entre desventaja social y fracaso escolar que dan como resultado restricciones en el desarrollo vital del alumnado (Ainscow, 2012a). Ambos conceptos conforman un continuo, donde la igualdad puede ser considerada como la primera equidad al establecer iguales oportunidades educativas para todos desde un plano formal. Mientras que la equidad educativa, en un nivel superior, sobrepasa los límites normativos al incluir la justicia distributiva como criterio de referencia. Un ejemplo de ello sería la movilidad educativa intergeneracional o el riesgo de caída (Laparra y Pérez Eransus, 2008).
- Idea II. La igualdad, como iguales oportunidades educativas, es insuficiente para crear unas condiciones pedagógicas que garanticen un proceso educativo exitoso para todos. Esto se debe a que el uso de las oportunidades educativas de acceso -como base de información para orientar el proceso educativo hacia éxito del alumnado- son limitadas, ya que no sólo cabe considerar qué está ocurriendo con el uso y calidad de los insumos, sino también sobre la totalidad del conjunto de aspectos vinculados con el proceso educativo (Clune, 1994).
- Idea III. La igualdad educativa es una aspiración que se resuelve una vez que todos los alumnos tienen acceso a los mismos servicios educativos. Y, en este sentido, una de las principales preocupaciones se centra en contemplar el hecho

diferencial del alumnado que se caracteriza por presentar distintos ritmos, intereses y motivaciones, y que de un modo u otro, tiene su reflejo en su necesidad de aprender y en su capacidad de éxito en el sistema educativo.

Desde un plano teórico, “la discusión, en cualquier caso, está en cómo entender la igualdad de oportunidades, desde la insuficiencia de la igualdad formal ante las exigencias de la equidad” (Bolívar, 2012:13). Y, desde el plano metodológico, es necesario dar respuesta a la operativización de estos conceptos como medio para impulsar procesos de equidad educativa en la escuela, y poder evaluar sus efectos en el éxito para todos, como una cuestión empírica (Hutmacher, 2001).

3.3. Una propuesta de definición de la equidad educativa: un marco general con implicaciones en la práctica

Desde una perspectiva general, la equidad representa un:

Elemento constitutivo del valor social de la educación que se articula en torno a un conjunto de discursos y prácticas educativas orientadas a promocionar y mejorar el desarrollo competencial de todos los estudiantes, de acuerdo a tres dimensiones: inclusión, justicia social y diversidad cohesiva (Sánchez-Santamaría, 2011:213).

La equidad toma tres dimensiones (figura 1) que permiten articular las políticas y prácticas promotoras de equidad desde, en y para la educación.

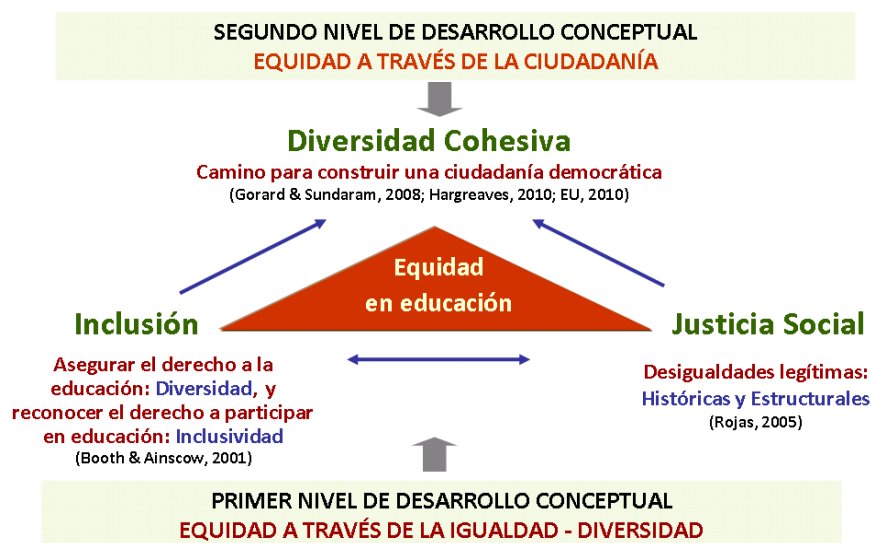


Figura 1. Dimensiones que delimitan conceptualmente el constructo de equidad como valor social de la educación

Fuente: Sánchez-Santamaría (2011: 214).

Este mapa conceptual establece la existencia de dos niveles de desarrollo teórico sobre la equidad promovida por la OCDE. En su informe “No more failures: ten steps to equity in education”, establecía dos dimensiones básicas para definir la equidad educativa: por una parte, la inclusión entendida como:

Ensuring a basic minimum standard of education for all – for example that everyone should be able to read, write and do simple arithmetic”; y, por otra, la justicia o “matter of fairness” que implica “ensuring that personal and social circumstances –for example gender, socio-economic status or ethnic origin- should not be an obstacle to achieving educational potential. (OECD, 2007:11)

Apoyarse en esta tesis de que la equidad educativa se puede caracterizar desde la inclusión y la justicia social significa que se asume una perspectiva de diversidad, en un marco de universalidad, donde “lo justo es que cada sujeto... tenga realmente control sobre sus opciones y que éstas sean reconocidas, disfrutadas y ejercidas plenamente” (D’Elia y Maingon, 2004:15). Por tanto, la equidad es inclusiva cuando todos tienen las mismas oportunidades para alcanzar un algo fundamental y las oportunidades expresan y dan posibilidades para que cada persona pueda llegar a realizarse como ciudadano.

A continuación (tabla 5) presentamos una selección de definiciones sobre la equidad educativa que nos ayudan a situar la cuestión que venimos planteando.

Tabla 5. Selección representativa de definiciones de equidad educativa

AUTOR	DEFINICIÓN DE LA EQUIDAD EDUCATIVA
Secada (1989)	Una forma de chequear acciones específicas basadas en la justicia y que se realizan dentro de la educación, así como los acuerdos que resultan de esas acciones
Opheim (2004)	Ambiente educativo y de aprendizaje en el cual los individuos pueden considerar opciones y tomar decisiones que afectan a sus vidas en función de sus habilidades y el talento, que no sean sesgados por estereotipos, expectativas erróneas y discriminación
LOE (2006)	Es normativa y se define como el conjunto de medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, así como los objetivos de carácter general establecidos por la ley
Formichella (2011)	Plantea el concepto de equidad educativa básica, según el cual todos los alumnos han de lograr completar el nivel medio de enseñanza a la edad prevista, existiendo igualdad de conocimientos y competencias, a la vez que, todos puedan decidir libremente qué hacer con su carrera de formación en el futuro

Fuente: Recuperado de Sánchez-Santamaría y Manzanares (2012).

Desde este marco general, y a la luz de estas definiciones, la equidad educativa puede ser definida como un estado del proceso educativo basado en condiciones, experiencias y situaciones pedagógicas orientadas al éxito educativo de todo el alumnado. De ese modo, la equidad educativa para generar este tipo de estados del proceso educativo debe promover tres aspectos:

- Igualdad entre los alumnos atendiendo a sus necesidades financieras, sociales y culturales, de acuerdo al logro de unos saberes mínimos comunes.
- Equidad en las medidas destinadas al alumnado para la obtención de los mismos resultados, atendiendo a sus necesidades financieras, sociales y culturales que influyan en el logro académico.
- Equidad para la igualdad de potenciales, en el sentido, de que el alumno desarrolle al máximo sus posibilidades de aprendizaje.

Este nivel de equidad mantiene una estrecha relación con la necesidad de contemplar la dimensión comunitaria del proceso educativo, en el sentido de que “se trata de entender cómo la escuela puede favorecer el aprendizaje con mayor equidad, pero sin abandonar la recomendación de actuar sobre el contexto sociocultural” (Toledano Morales, 2009:318). Esta idea conecta con las actuales tendencias que reclaman la incorporación al discurso y práctica de la equidad educativa, la cuestión de la ciudadanía. En el contexto español, un ejemplo de equidad educativa son los sistemas de orientación educativa y apoyo a la escuela. Estas estructuras son mecanismos creados para promocionar la equidad, es decir, ayudar en la tarea compleja de alcanzar los objetivos propios del éxito para todos, a través de prácticas pedagógicas caracterizadas por la inclusión y la justicia social.

3.4. La equidad educativa como inclusión y justicia social

3.4.1. La equidad e inclusión educativa

Con el concepto de inclusión educativa impulsado a partir de la Declaración de Salamanca (UNESCO-MEC, 1994), “la equidad educativa asume una nueva situación: el principio de igualdad de oportunidades entra en contradicción con el principio de atención a la diversidad” (Bisquerra, 2011:3). Se presenta el dilema sobre cómo dar una respuesta justa, desde el punto de vista de la distribución de los recursos pedagógicos, para conjugar necesidades propias de los procesos educativos generales que inspiran el principio de universalización o de igualdad de oportunidades con necesidades derivadas de los procesos focalizados o atención a la diversidad. Este es sin duda una de las cuestiones pendientes de los sistemas educativos modernos, y de forma especial, el español.

A ello se han ido unido propuestas que han enriquecido el contenido de la inclusión educativa en calidad de dimensión definidora de la equidad, en concreto, la matización se ha realizado en dos cuestiones: por una parte, la inclusión educativa se traduce en tener asegurado el derecho a la educación (UNESCO, 2003); y, por otra parte, en garantizado en derecho a participar en educación, superando las barreras que la limitan la participación y el aprendizaje del alumnado (Booth y Ainscow, 2000; Booth, Ainscow y Dyson, 1998; Ainscow et al., 2005). Para estos autores, la inclusión puede ser definida como:

(...) un conjunto de procesos orientados a aumentar la participación de los estudiantes en la cultura, los currículos y las comunidades de las escuelas... implica que los centros realicen un análisis crítico sobre lo que se puede hacer para mejorar el aprendizaje y la participación de todos. (Blanco, 2005:7)

Desde esta perspectiva, la inclusión queda asociada a acceso, participación y logros de todo el alumnado, prestando especial atención a los que se encuentran en situación de vulnerabilidad o de ser excluidos social y educativamente dentro de la escuela. Por tanto, la inclusión está relacionada con el acceso, la participación y logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados (UNESCO, 2005).

La inclusión educativa, desde el punto de vista de la equidad, implica un cambio en las culturas, políticas y prácticas de las escuelas (Ainscow, 2012b; Booth y Ainscow, 2002; Echeita, 2006, 2008; Opertti, 2008). Pone en cuestión las formas tradicionales de primar lo común sobre lo diverso, relegando la respuesta a la diversidad a un plano residual o poco preventivo. En esta relación equidad e inclusión educativa (tabla 6), el enfoque intercultural es fundamental ya que la inclusión se delimita por la diversidad cultural, propia de las interacciones entre personas (Aguado, 2010; Aguado y Ballesteros, 2012). Y, esto se conecta con el concepto de “*multicultural equity*” o “*equidad intercultural*” propuesto por Banks y Banks (1995), con escaso uso en el contexto español (Reygadas, 2009), y que se define como: “*Addressing students’ individual needs within the context of individual backgrounds and cultural differences is an important element of educational equity in multicultural education*” (Banks, 2008:34-35).

Tabla 6. Equidad e inclusión educativa y supuestos de investigación

EQUIDAD EDUCATIVA (ESTADO DEL PROCESO EDUCATIVO)	INCLUSIÓN EDUCATIVA (RESPUESTAS DESDE EL PROCESO EDUCATIVO)
Tomar en cuenta la desigual situación de los alumnos y sus familias, de las comunidades y las escuelas, ofrecer apoyos especiales a quienes lo requieren, de tal forma que los objetivos educativos sean alcanzados por el mayor número de estudiantes	Respuesta organizativa y metodológica de dar respuesta a las necesidades y demandas de la diversidad en los centros y en las aulas

Fuente: Elaboración propia, a partir de Ainscow (1999), D’Elia y Maingon (2004), Banks (2008) y Aguado (2010).

3.4.2. La equidad y la justicia social

La justicia nos remite a dos ideas básicas: por una parte, se trata de “... *treat equals equally... render to each duey*”; y, por otra, “... *treat men equally except where are relevant differences between them*” (Miller, 1999:23). Conciene a la distribución de beneficios entre los distintos miembros de una sociedad, reconociendo la existencia de situaciones ventajosas para unos y desventajosas para otros, y por tanto, la necesidad de equilibrarlo (tabla 7). Como afirman Walzer y Rawls (citado por Connell), “la justicia plantea un problema de honestidad en la distribución” (Connell, 1997:25). Pero la igualdad individual que se deriva de este planteamiento no puede ser el fin de una sociedad, sino su condición para un orden social justo.

Tabla 7. Concepciones predominantes en el momento actual en torno a qué es la Justicia Social

DENOMINACIÓN	ENFOQUES	AUTORES	IDEAS CENTRALES	IMPLICACIONES DESDE LA EQUIDAD EDUCATIVA	
Distributiva (D)	Justicia liberal (D-básica)	Rawls	Distribución de bienes	Equidad como distribución justa de bienes primarios	Equidad: combatir la desigualdad
	Justicia de capacidades (D-libertad)	Sen Nussbaum	Distribución y capacidades	Equidad como libertad real de acción	
Reconocimiento (R)	Justicia relacional (integrador: D+R)	Fraser Walzer	Respecto cultural y relaciones justas	Condiciones culturales, lingüísticas, género	Equidad: combatir la dominación
Participación (P)	Democracia comunicativa (>D+>R=P)	Miller Young	Participación efectiva y equitativa	Tomar partido en la gestión y organización escolar...	Equidad: promoción del acceso y aseguramiento participación plena

Fuente: Elaboración propia, a partir de Murillo y Hernández-Castilla (2011).

La concepción distributiva (D) es la que mayor peso e influencia está teniendo en educación (Cejudo, 2006), y que se ha traducido en políticas educativas orientadas a favorecer el acceso a la educación primaria y a la educación secundaria y educación superior. Existen muchos ejemplos sobre cuestiones de justicia social en educación, por citar alguno: si un estado reconoce el derecho a la educación de todos los niños en edades comprendidas entre los 3 y 16 años, como es el caso del sistema educativo español, lo justo será que todos tengan acceso en las mismas condiciones a la escolarización, de acuerdo a criterios organizativos de acceso. Pero, ¿qué sucede si unos tienen mejores instalaciones y otros peores; mejor profesorado formado y otros peor; condiciones de

transporte, etc.? Se trata de que el bien, que representa la educación, sea compartido por todos, y en función del grado de semejanza o discrepancia, existirán unas condiciones de justicia o no.

Lo anterior nos remite a una cuestión esencial dentro de la equidad, no solo se trata de ofrecer y favorecer el acceso a la educación a través de una oferta educativa, también es necesario contemplar las desigualdades legítimas, no todos pueden ser tratados por igual porque no todos tienen las mismas condiciones y situaciones de partida. Esto se traduce en dar respuesta a la siguiente pregunta: ¿cómo se da contenido real al respeto hacia el hecho diferencial en el aprendizaje derivado por la cultura, las formas de participación, entre otros? (Rojas, 2005).

En este sentido, D'Elia y Maingon (1995) nos advierten de que:

La equidad supera dentro del campo de la justicia lo que la sola igualdad jurídica o legal, la igualdad política o de libertades y la igualdad distributiva o de recursos no pueden lograr, convirtiéndose en vehículo de una igualdad social y cultural y en meta a ser alcanzada como una «igualdad basada en las diferencias». Esta forma de concebir la equidad supone otro sentido de justicia, con otras bases más apegadas a la realidad e incluso más humanas, objetivas y científicas. (p. 15)

A partir de ahí, ¿qué enfoques o perspectivas podemos identificar que nos ayuden a situar la justicia social en su vínculo con la equidad educativa? Son muchos los enfoques y perspectivas referidas a la justicia social y con implicaciones en cómo concebir y desarrollar la equidad educativa, en el siguiente cuadro (tabla 8) se muestra una síntesis.

Tabla 8. Enfoques de justicia y sus implicaciones sobre la equidad educativa

ENFOQUE	DEFINICIÓN	IMPLICACIONES PARA LA EQUIDAD EDUCATIVA
Clásico	Equidad forma de justicia superior, la igualdad de lo general y la diversidad de lo particular	El principio de universalización de la educación
Marxista	Lucha de clases de acuerdo a las relaciones económicas de producción, se basa en la máxima de "dar a cada uno de acuerdo con su capacidad, a cada uno de acuerdo con sus necesidades"	La equidad es un bien de todos y no debe reproducir el sistema social dominante
Utilitarista	Algo es bueno o malo en función de las consecuencias que tenga sobre muchas o pocas personas, de modo que se busca conceder la misma ponderación a los intereses de todos los individuos	Un sistema educativo con elevado rendimiento académico será equitativo, sin importar que no todos lo tienen. No tiene en cuenta el principio de distribución que caracteriza a la equidad
Libertario	Garantizar ciertas libertades individuales y los derechos de propiedad privada	Es considerado un enfoque incompatible con la equidad, porque niega los fines distributivos y no considera relevante el impacto que esto tiene sobre otras personas
Distributiva liberal	La equidad es el principio esencial de justicia y su función es garantizar la más amplia libertad posible a todos: contrato social factible. Dos principios: igualdad (igual derecho a libertades individuales compatibles con libertades para todos) y diferencia (derecho a poseer bienes primarios en condiciones de igualdad y a ser compensados ante una sociedad injusta) o igualdad equitativa de oportunidades	Un sistema educativo será más equitativo que otro si las desigualdades existentes en el ámbito educativo son ventajosas para los más desfavorecidos. Equidad distributiva
Ingresos en función del mérito	Si toda persona es diferente de la otra, esto avala una distribución desigual de ingresos que sean justos, en función de los talentos, esfuerzo y necesidades. Un trato igual a quienes tienen igual mérito	Equidad de resultado, los que tienen más capacidades y talentos tienen que más ingresos... con igual capacidad tienen que haber iguales resultados

Tabla 8. Enfoques de justicia y sus implicaciones sobre la equidad educativa. Continuación

ENFOQUE	DEFINICIÓN	IMPLICACIONES PARA LA EQUIDAD EDUCATIVA
Mínimos sociales	Individualismo, donde la igualdad de oportunidades se define por el libre mercado y la libertad, de forma excepcional hay que intervenir para corregir en los más necesitados	Equidad es libre acceso a los servicios y diferenciación de la oferta educativa
Igualdades complejas	Esferas de distribución de bienes materiales y no materiales (economía, salud, etc.). Cada esfera tiene sus propios criterios de justicia: a) libre intercambio de bienes b) el mérito y c) necesidades, criterios distributivos.	Un sistema educativo será equitativo si el rendimiento académico del alumnado no viene explicado por desigualdades sociales
Igualitarista contemporáneo	La bases de la equidad reside en que cada quien reciba de acuerdo a su necesidad y aporte en función de su capacidad económica	Financiación del sistema educativo público, formas de acceso a servicios educativos
Feminista liberal y contemporáneo	La justicia implica igualdad de derechos para mujeres y hombres, el objetivo de la justicia es eliminar la dominación y la opresión institucionalizada	Equidad de género
Capability approach	El aumento de la libertad mejora la capacidad de los individuos para ayudarse a sí mismos, así como para influir en el mundo, y estos temas son fundamentales para el proceso de desarrollo Equidad se traduce en la capacidad de poder tomar la decisión y contar con las condiciones externas para hacerlo	Equidad como espacio (contexto), forma (características) y capacidad (lograr un tipo de equidad, acceder a recursos para tener conocimientos, habilidades para hacerlo)

Fuente: Elaboración propia, a partir de D'Elia y Maingon (2004).

4. Discusión y Conclusión

Siguiendo la estela de Parker (1996) sobre la necesidad de entrar en diálogo con “conceptos esencialmente controvertidos”, en este trabajo se ha intentado arrojar algo de luz al concepto de equidad educativa, dando cuenta de alguno de sus condicionantes y de las implicaciones de la inclusión educativa y la justicia social en relación con la diversidad cohesiva. Todo ello como puntos de anclajes para aportar una delimitación de la equidad educativa desde la perspectiva del éxito educativo para todos.

El modelo sobre el que ha pivotado nuestra propuesta entiende la equidad como un estado del proceso educativo orientado a generar experiencias y situaciones exitosas para todos. Para ello se conjugan dos niveles de articulación (equidad a través de la diversidad y la equidad a través de la ciudadanía) en torno a tres conceptos claves: inclusión educativa y justicia social, y la diversidad cohesiva. Para que la equidad educativa sea efectiva y extensiva, es preciso dotar de contenido el segundo nivel de articulación, y que conjugue las aportaciones explicativas del primer nivel. Es decir, la equidad debe ser un valor social que nos ayude a construir prácticas educativas de éxito para todos, porque si es cierto que la escuela no lo puede todo, también lo es que colabore en la tarea de formar ciudadanos comprometidos con los valores democráticos, en el sentido de que la sociedad se construye desde la escuela, y no al margen de ella (Sánchez-Santamaría, 2011).

En este sentido, y en relación con el hecho de que las distintas perspectivas de estudio de la equidad educativa han contribuido más a caracterizarla que a definirla, cualquier

intento por ahondar sobre ello, desde una mirada pedagógica, se ha visto limitado por (Sánchez-Santamaría, 2012):

- La influencia de la necesaria equidad social derivada de la tradición sociológica (Benadussi, 2002).
- La visión económica de la educación que ha predominado en el diseño de las políticas públicas, dando como resultado un énfasis en la equidad como distribución de recursos (Münich et al., 2012).
- El peso ejercido por los análisis derivados de la justicia social hacia la equidad que, aunque certeros, han primado lo filosófico (Brighouse, 2002) y/o sociológico (Wessenlingh, 1997) sobre lo pedagógico (Bolívar, 2012).
- La tradición de los discursos vinculados con la educación especial, donde en muchos casos se ha llegado a asimilar inclusión y equidad en el mismo nivel discursivo (Barca Lozano, 2009).

La consecuencia de ello ha sido que la equidad educativa se utiliza como sinónimo de igualdad pero no son lo mismo ya que implica juicios éticos y de justicia social. Por eso, suele limitarse a desigualdades generadas por razón de sexo, procedencia, cultura, religión o recursos económicos bajo criterios de justicia social (Levin, 2003). Suele ser habitual ver publicaciones, escuchar ponencias y participar en congresos donde se resuelve la cuestión afirmando que definir equidad es muy complejo, y que por tanto, de forma indistinta se va a utilizar los términos de igualdad y equidad. Situación parecida ha ocurrido con los usos del término inclusión educativa en relación con la equidad (Artiles, Kozleski y Waitoller, 2011).

Apoyarse en la tesis de que la equidad educativa se puede caracterizar desde la inclusión y la justicia social significa que se asume una perspectiva de diversidad cohesiva, en un marco de universalidad, donde “lo justo es que cada sujeto... tenga realmente control sobre sus opciones y que éstas sean reconocidas, disfrutadas y ejercidas plenamente” (D’Elias y Maingon, 2004:5). Por tanto, la equidad es inclusiva cuando todos tienen las mismas oportunidades para alcanzar un algo fundamental y las oportunidades expresan y dan posibilidades para que cada persona pueda llegar a realizarse como ciudadano. Y, es justa cuando se garantiza que todos tengan acceso y alcancen los saberes fundamentales para poder construir un proyecto vital digno para cada persona. Dentro de los enfoques de justicia, el igualitarismo contemporáneo es uno de los que mayor peso ha tenido en el diseño e implementación de políticas sociales, en concreto las educativas.

Lo justo no siempre es compatible con una concepción de la equidad en la que se entiende que hay que articular cualquier medida ante barreras, situaciones u parecidos que no permitan a las personas una vida digna. En este sentido, se produce una tensión entre lo justo (presume un ideal de igualdad) y lo diferente (se contemplan la diversidad de situaciones y necesidades). Tiene que ver con una mirada más amplia de la equidad educativa, en relación a aspiraciones sociales como es la excelencia. Para Scheurich y Skrla (2003), una justicia social equitativa en las escuelas en el marco de la equidad y la excelencia educativa es necesaria e implica: “*literally all students achieve high levels of academic success, regardless of any student’s race, ethnicity, culture, neighborhood, income of parents or home language*” (p. 1).

En este sentido, tiene una gran relevancia la aportación de Fraser (2008), que identifica la equidad educativa con una visión integral con el concepto de justicia, lo que se traduce

en la necesidad de conjugar redistribución de igualdad social y reconocimiento de la diversidad y libre elección de cada sujeto. Y prácticamente residual, desde la óptica de análisis que estamos presentando, son las propuestas de la justicia como participación en la que se inscriben posturas de la teoría crítica de la educación (Apple y Beane, 2005).

Las actuales políticas educativas con sus discursos y prácticas solo centran su atención en la justicia como distribución, en educación el enfoque liberal de Rawls y el enfoque de capacidades de Sen son los que mayor acogida tienen (Connell, 1999; Bolívar, 2005). Esto se debe a la supremacía del principio de igualdad de oportunidades frente al principio de equidad. Un ejemplo de ello lo expone Campos (2006:34, citado en Bracho y Hernández 2009) cuando afirma que:

La equidad educativa apela a un trato diferenciado para suprimir la injusticia que se aplica a los individuos pugnando así a la justicia distributiva. Por ejemplo, no es equitativo dar un subsidio para transporte escolar a los más ricos pues ellos tienen la capacidad económica para sufragar el gasto; lo que es equitativo es darles a los más pobres el acceso como estudiantes al transporte escolar gratuito porque no tienen recursos suficientes. (p. 9)

En todo ello tiene que ver el desarrollo social, cultural y económico de un país. Es decir países con un escaso desarrollo del sistema educativo requieren de políticas orientadas a la provisión en el acceso y la oferta educativa, mientras que países con un sistema educativo desarrollado, precisan de mayores esfuerzos en el proceso y resultados educativos.

En relación a las propuestas de la justicia social como reconocimiento, son escasas las experiencias con influjo real en las políticas educativas públicas, aunque existen multitud de experiencias en muchas partes del mundo. La preocupación por la pobreza, la educación compensatoria, la justicia curricular, la formación de líderes educativos y profesorado en justicia social y la evaluación justa del alumnado son contenidos esenciales de esta posición, que a pesar de ser amplia y compartida, ve aminorado su impacto social por la idea de la justicia social como distribución. A ellos, se unen los desafíos vinculados con el desarrollo teórico y metodológico de la equidad educativa. Los actuales desarrollos son insuficientes, porque todavía centran su atención sobre la equidad de acceso y la equidad de resultados. Necesitamos avanzar en la equidad educativa vinculada al proceso; los alumnos pasan como mínimo ocho años en el sistema educativo, entre la educación infantil, la educación primaria y la educación secundaria. El proceso se constituye pues, en elemento de configuración y explicación sobre cómo la equidad educativa revierte en el éxito educativo de todos. Todo ello cobra mayor relevancia en un momento en el que el marco de la Educación para Todos requiere de la creación de condiciones de aprendizaje sin exclusiones, a la vez que adecuar los procesos educativos para que se garantice a todos los alumnos el desarrollo sus capacidades. Todo ello en el marco del principio de aprendizaje a lo largo de la vida, de tal modo, que cualquier alumno esté en disposición de poder aspirar a ser aquello que se ha propuesto, en términos de vida digna y con las garantías del Derecho a la Educación más allá del acceso a la misma, entendiendo que los valores de ciudadanía deben ser compartidos y desarrollados en-por-para todos.

Referencias

- Aguado, T. (2010). *Diversidad e igualdad en educación*. Madrid: UNED.
- Aguado, T. y Ballesteros, B. (2012). Presentación monográfico Equidad y diversidad en Educación Obligatoria, *Revista de Educación*, 358, 12-16.

- Ainscow, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*. Londres: Falmer Press.
- Ainscow, M. (2005) Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109-124.
- Ainscow, M. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge.
- Ainscow, M. (2012a). Moving Knowledge around: Strategies for fostering equity within educational systems. *Journal of Educational Change*, 13(1), 289-310.
- Ainscow, M. (2012b). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 39-49.
- Apple, M.W. y Beane, J.A. (2005). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Artiles, A.J., Kozleski, E. y Waitoller, F. (2011). *Inclusive education: Examining equity on five continents*. Boston, MA: Harvard Education Press.
- Banks, Ch.A. y Banks, J.A. (1995). Equity pedagogy: an essential component of multicultural education. *Theory into Practice*, 34(3), 152-158.
- Banks, J. (2008). *An introduction to multicultural education*. Nueva York: Pearson, Allyn/Bacon.
- Barca Lozano, A. (2009). Equidad e inclusión educativa: hacia una integración con los procesos motivacionales y el aprendizaje. En M.A. Santos Rego y A. Barca Lozano (coords.), *Políticas educativas y compromiso social: el progreso de la equidad y la calidad* (pp. 105-122). Madrid: Octaedro.
- Benadusi, L. (2001). Equity in Education. En W. Hutmacher, D. Cochrane y N. Bottani (eds.), *In pursuit of equity in education. Using international indicators to compare equity policies* (pp. 25-64). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Bisquerra, R. (2012). Diversidad y escuela inclusiva desde la educación emocional. En J. Navarro Barba (coord.), *Diversidad, calidad y equidad educativas* (pp. 1-23). Recuperado de <http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO26202/>
- Blanco, M., y Ramos, F. (2009). Escuela y fracaso: cambiar el color del cristal con que se mira. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 99-112.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15. Recuperado de <http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art1.htm>
- Bolívar, A. (2005). Equidad educativa y teorías de la justicia. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(2), 42-69. Recuperado de http://www.rinace.net/arts/vol3num2/art4_htm.htm
- Bolívar, A. (2012). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social- RIEJS*, 1(1), 9-45. Recuperado de <http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol1-num1/art1.htm>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *The Index for Inclusion*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive.
- Booth, T., Ainscow, M. y Dyson, A. (1998). Inclusion and exclusion in a competitive system. En Booth, T. y Ainscow, M. (eds.), *From them to us: An international study of inclusion in education* (pp. 54-87). Londres: Routledge.
- Bracho, T. y Hernández, J. (2009 octubre). Equidad educativa: avances en la definición de su concepto. Comunicación presentada en el *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Veracruz, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Brandsma, J. (2009). *Education, equality and social exclusion. Final synthesis report*. Twente: University of Twente.
- Brantlinger, E. (1997). Using ideology: cases of non recognition of the politics of research and practice in special education. *Review of Educational Research*, 67(4), 425-459.
- Braveman, P.A. (2003). Monitoring equity in health and healthcare: a conceptual framework. *Journal of Health, Population and Nutrition*, 21(3), 181-192.

- Brighouse, H. (2002). Egalitarian liberalism and justice in Education. *The Political Quarterly*, 73(2), 181-190.
- Bronfenbrenner, M. (1973). Equality and equity. *Annals*, 409, 9-23.
- Cejudo, R. (2006). Desarrollo humano y capacidades. Aplicaciones de la teoría de las capacidades de Amartya Sen a la educación. *Revista Española de Pedagogía*, 234, 365-380.
- CEPAL (1990). *La equidad: enfoques teóricos y sugerencias para su estudio*. LC/R.955. Santiago, Chile: CEPAL.
- Clune, W. H. (1994). The shift from equity to adequacy in school finance. *Educational Policy*, 8(4), 376-394.
- Cochran-Smith, M. (2004). *Walking the road: Race, diversity, and social justice in teacher education*. Nueva York: Teachers College Press.
- Connell, R.W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- D'Elia, Y. y Maingon, T. (2004). *La equidad en el Desarrollo Humano: estudio conceptual desde el enfoque de igualdad y diversidad*. Caracas: PNUD.
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- De Jesús Sandoval, J. Betancur, B. y Calderón, L.F. (2008). *Educación, equidad e inclusión*. Medellín, Colombia: ITM.
- DfIBS (2013). *Research into training for young adults aged 19-24 who are not in education, employment and training*. Recuperado de <https://www.gov.uk/government/>
- Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Dubet, F. (2012). Los límites de la igualdad de oportunidades, *Revista Nueva Sociedad*, 239(2), 42-56.
- Dyson, A. (1999). L'equitat com al camí a l'excel·lència? Possibilitats i reptes en l'educació inclusiva. *Aloma: Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 5, 91-106.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión. Educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. "Voz y quebranto". *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 9-18.
- Echeita, G., y Ainscow, M. (2010 mayo). La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Comunicación presentada en el *II Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down*. Universidad de Granada, España.
- Escudero, J.M. y Martínez, B. (2011). Inclusión y cambio educativo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85-105.
- Espinoza, O. (2007). Solving the equity/equality conceptual dilemma: a new model for analysis of the educational process. *Educational Research*, 49(4), 343-363.
- Estaba, E., Bravo, L. y Vicentini, C. (2006). *Inclusión, justicia social y equidad*. Caracas, *Retos para una agenda de transformación educativa*. Caracas: Instituto Latinoamericano de Investigaciones Sociales.
- Ferrer Esteban, G. (2005). Hacia la excelencia educativa en las comunidades de aprendizaje: participación, interactividad y aprendizaje. *Educar*, 35, 61-70.
- Formichella, M.M. (2011). Análisis del concepto de equidad educativa a la luz del enfoque de las capacidades de Amartya Sen. *Revista Educación*, 35(1), 1-36.
- Fraser, N. (2008). *Escalas de justicia*. Barcelona: Herder.
- Gardner, D.P. (1983). *A Nation at risk: the imperative for educational reform*. Washington DC: National Commission on Excellence in Education and Department of Education of the USA.

- Gimeno Sacristán, J. (2001). La enseñanza y educación públicas: Los retos de responder a la obligación de igualdad, respetar la diversidad y ofrecer calidad. En J. Gimeno Sacristán (coord.), *Los retos de la enseñanza pública* (pp. 15-66). Madrid: Akal.
- Hargreaves, A. y Shirley, D. (2009). *The fourth way. The inspiring future for educational change*. Londres: Gorwin-Sage.
- Hargreaves, A. y Shirley, D. (2012). *The global fourth way. The uest for educational excellence*. Londres: Gorwin-Sage.
- Hess, R. (2005). *Excellence, equity, and efficiency*. Oxford: ScareCrowEducation.
- Höffe, O. (2003). *Justicia política*. Barcelona: Paidós.
- Hutmacher, W., Cochrane, D. y Bottani, N. (2001). *In pursuit of equity in education. Using international indicators to compare equity policies*. Londres: Kluwer Academic Publishers.
- Kerlinger, F.N. (1981). *Enfoque conductual de la investigación del comportamiento*. México: Interamericana.
- Laparra, M. y Pérez Eransus, B. (2008). *La exclusión social en España: un espacio diverso y disperso en intensa transformación*. Madrid: Cáritas Diocesana.
- Levin, B. (2003). *Approaches to equity in policy for lifelong learning*. París: OECD.
- LOE. *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (BOE nº 106 de 4 de mayo de 2006) Ministerio de Educación, Gobierno de España. Recuperado de <http://www.boe.es/aeboe/>
- Manzanares, A. y Sánchez-Santamaría, J. (2010 agosto). Contributions of educational and vocational guidance services of compulsory education in promoting equity. Comunicación presentada a la *European Conference on Educational Research*. Universidad de Helsinki. Finlandia.
- Merters, D.M. (2005). *Research and evaluation in educational and psychology* (2ª edición). Thousand-Oaks, CA: SAGE
- Miller, D. (1999). *Principles of social justice*. Boston, MA: Harvard College Press
- Münich, D. et al. (2012). *Equity in and through education and training. Indicators and priorities*. de <http://www.eenee.de/portal/page/portal/EENEEContent/>
- Murillo, F.J. (2004). Equidad en educación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(1), 1-5.
- Murillo, F.J. y Hernández-Castilla, R. (2011). Hacia un concepto de Justicia Social. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 7-23.
- OECD (2007). *No more failures: Ten steps to equity in education*. París: OECD.
- Opertti, R. (2008). *Inclusión educativa. El camino del futuro*. Recuperado de <http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/>
- Opheim, V. (2004). *Equity in education*. Oslo: NIFU STEP Norsk institutt for studier av forskning og utdanning.
- Parker, W. (1996). Advanced ideas about democracy: toward a pluralist conception of citizen Education. *Teachers College*, 98(1), 105-125.
- Reygadas, L. (2009). Equidad intercultural. En M.Á. Aguilar, E. Nivón, M.A. Portal y R. Winocur (coords.), *Pensar lo contemporáneo de la cultura situada a la convergencia tecnológica* (pp. 67-86). Barcelona: Anthropos.
- Rojas, M.T. (2004). Formas de comprender el problema de la equidad escolar: una mirada desde las racionalidades de los actores sociales. *Revista Praxis*, 4, 6-18.
- Sahlberg, P. (2011). *Finnish lessons. What can the world learn from educational change in Finland?* Nueva York: Teachers College Press.
- Sánchez-Santamaría, J. (2011). Evaluar la equidad de los sistemas educativos: consideraciones teórico-metodológicas para el desarrollo de un Modelo Dimensional de Evaluación. *Revista de Docencia e Investigación*, 21, 203-226.

- Sánchez-Santamaría, J. (2013 septiembre). La equidad educativa: evidencia teórica y empírica disponible sobre su relación con la igualdad, la calidad y la excelencia. Comunicación presentada en el *XVI Congreso Nacional / II Internacional Modelos de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE)*. Universidad de Alicante, Alicante.
- Sánchez-Santamaría, J. y Manzanares, A. (2012). La equidad educativa: dilemas, controversias e implicaciones para garantizar el éxito educativo para todos. En A. Manzanares (coord.), *Temas educativos en el punto de mira* (pp. 49-75). Madrid: Wolters Kluwer.
- Scheurich, J.J. y Skrla, L. (2003). *Leadership for equity and excellence*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Secada, W.G. (1989). Educational equity versus equality of education: An alternative conception. En W.G. Secada (ed.), *Equity and education* (pp. 68-88). Nueva York: Falmer.
- Skrtic, T.M. (1991). The special education paradox: equity as the way to excellence. *Harvard Educational Review*, 61(2), 148-206.
- Tedesco, J.C. (2011). Los desafíos de la educación básica en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 31-47.
- Toledano Morales, R.S. (2009). La equidad como principio y política social. Análisis de sus implicaciones en educación básica. *Tiempo de Educar*, 10(20), 307-347.
- Tourón, J. (2010). El desarrollo del talento y la promoción de la excelencia: exigencias de un sistema educativo mejor. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 62(3), 133-149.
- UNESCO (2003). *Overcoming exclusion through inclusive approaches in education. Conceptual paper*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/>
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusión: Ensuring Acces to education for All*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/>
- UNESCO (2007). *Educational equity and public policy: comparing results from 16 countries*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/>
- UNESCO-MEC (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales*. Recuperado de <http://www.unesco.org/education/pdf/>
- Van den Branden, K. y Van Houtte, M. (eds.) (2011). *Equity and excellence in education. Towards maximal learning opportunities for all students*. Nueva York: Routledge.
- Wessenlingh, A. (1997). Spheres of justice: the case of Education. *International Journal of Sociology of Education*, 7(2), 181-194.
- Wood, E.A., Levinson, M.P., Postlethwaite, K.C. y Black, A. (2011). *Equity Matters*. Bruselas: Education International.
- Zimmerman, E. (1997). Excellence and equity issues in art education: Can we be excellent and equal too? *Arts Education Policy Review*, 98(4), 20-26.

Maestro, aula y aprendizaje en América Latina. Los datos del SERCE

Teacher, classroom and learning in Latin America. The data of SERCE

Rubén Cervini*

Nora Dari

Silvia Quiroz

Ana Atorresi

Universidad Nacional de Quilmes

Los objetivos de este trabajo son identificar y dimensionar el efecto de algunos factores escolares sobre el rendimiento de los alumnos de sexto grado de primaria en 16 países de América Latina. Se analizaron datos provenientes de los cuestionarios del alumno, del docente y del establecimiento, y de las pruebas de Matemática y Lectura del SERCE. Se utilizaron modelos multinivel con tres niveles (país, aula, alumno). Las variables escolares se agruparon en cinco subconjuntos: recursos, características del docente, clima escolar, práctica educativa y oportunidad de aprendizaje. El "control" estadístico incluyó variables socioeconómicas y académicas del alumno y del aula. Se constató una alta incidencia de los factores escolares sobre los rendimientos en ambas pruebas. En gran medida, esa incidencia se juxtapone con el efecto de los condicionantes contextuales extra-escolares. Los recursos escolares muestran el mayor efecto bruto, mientras que el clima escolar ostenta el mayor efecto neto.

Descriptor: Efectividad docente, Latinoamérica, Análisis multinivel, Educación primaria, SERCE.

Based on the SERCE data, the objectives of this study are to identify and to quantify the impact of various school factors on the performance of the 6th-grade students in sixteen Latin America countries. Multilevel models with three levels were used. School factors were grouped into five sub-themes: educational resources, teacher characteristics, school climate, educational practice and 'opportunity to learn'. The statistical "control" included socioeconomic and academic variables. The study reveals a high incidence of the school factors on the math and reading tests results. The effects of school factors largely overlap with the extra-school contextual conditioning factors. Regarding school factors, the school resources have the greatest gross effect, while the school climate has the highest net effect. Finally, the study concludes with some methodological observations on the SERCE and draws conclusions on the general interpretation of the results.

Keywords: Teacher effectiveness, Latin america, Multilevel analysis, Primary education, SERCE.

Este estudio fue preparado en el marco de la IV ronda del Fondo de Investigaciones del PREAL, un proyecto conjunto del Diálogo Interamericano, con sede en Washington, y la Corporación de Investigaciones para el Desarrollo (CINDE), con sede en Santiago de Chile.

*Contacto: racervini@fibertel.com.ar

ISSN: 1696-4713

www.rinace.net/reice/

Recibido: 13 de agosto 2013

1ª Evaluación: 15 de diciembre 2013

Aceptado: 16 de diciembre 2013

Introducción

Desde su nacimiento, el “movimiento de las escuelas eficaces” se propuso demostrar empíricamente que ciertas características de la estructura o de los procesos de la institución escolar tienen efecto propio sobre el nivel de aprendizaje de los alumnos (en este trabajo, las expresiones “efecto”, “incidencia”, “explicación”, etc., se refieren estrictamente a la correlación o asociación entre variables, y en ningún caso, a relaciones causa-efecto), aun cuando se tengan en cuenta condicionamientos extraescolares, como el origen social del alumno o la composición social de la escuela. Inicialmente, entonces, su foco de atención como unidad de análisis fue la escuela.

Sin embargo, numerosos estudios situados dentro de este paradigma de investigación han mostrado que el docente/aula explicaría una proporción de las desigualdades en los niveles de aprendizaje igual o incluso mayor que la explicada por la escuela. En gran medida, dentro del aula acontece la enseñanza-aprendizaje, un proceso multidimensional en el que las características del maestro y lo que él hace constituyen aspectos claves. Por ello, una gran parte de la investigación sobre eficacia escolar se ha esforzado por identificar las diversas características del proceso de enseñanza en el aula que tienen efectos sobre el aprendizaje de los alumnos. Este tipo de estudios ha sido facilitado por el desarrollo de la técnica estadística de análisis correlacional multinivel, adecuada para distinguir los efectos propios de los diferentes niveles que conforman el sistema escolar: alumno, aula, escuela, distrito, etc.

En una publicación reciente titulada “Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe”, el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE, 2010) ha dado a conocer los resultados del análisis de los datos producidos en el marco del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) respecto de las relaciones entre los aprendizajes en la educación primaria y los factores escolares y extraescolares. En este estudio participaron 16 países de la región, más un estado de México (Nuevo León).

El presente trabajo pretende producir conocimientos complementarios a los informados en dicha publicación, desarrollando un análisis focalizado en los factores del aula/docente que inciden en el aprendizaje de los alumnos. Con tal finalidad, se proponen caminos metodológicos diferentes de los adoptados en *Factores...*, tanto en la construcción de indicadores como en el análisis de los datos. Desde el punto de vista conceptual, el trabajo dialoga con la noción de “oportunidad de aprendizaje”.

1. Antecedentes de Investigación

Un trabajo seminal de Carroll (1963) introdujo la idea de oportunidad de aprendizaje (OdA) como tiempo asignado para el aprendizaje de un contenido curricular específico, el cual debía relacionarse con la perseverancia (el tiempo de involucramiento activo) y la aptitud del alumno (tiempo requerido para dominar la tarea), más el tiempo adicional debido a una baja calidad de la enseñanza, para predecir el nivel de aprendizaje final del alumno.

En 1964 la International Education Association (IEA) realizó el primer estudio internacional de gran magnitud que incluyó la OdA (Husen, 1967). El indicador consistió en el porcentaje de alumnos expuesto efectivamente al contenido de cada ítem

de la prueba, según el maestro. Las correlaciones con el rendimiento en matemática fueron positivas y altas en todos los países. Se constató que la exposición al contenido era más relevante que el tiempo destinado a tal fin. Al reflejar la distancia entre el currículum prescrito y el real, la OdA se tornaba potencialmente un indicador indirecto de lo sucedido en el aula.

A inicios de los años 80, algunos estudios reafirmaban la relevancia de la OdA al constatar que el tiempo asignado a las clases y el grado de similitud entre el currículum y la prueba (Cooley y Leinhardt, 1980), la cantidad de cursos tomados en materias académicas básicas (Schmidt, 1983; Walber y Shanahan, 1983) o más exigentes (Alexander y Pallas, 1984) y el currículum con mayor dedicación de tiempo a lo académico (Coleman, Hoffer y Kilgore, 1982) eran predictores ajustados del rendimiento. Además, extensas revisiones de investigaciones (Berliner, 1984; Brophy y Good, 1986; Rosenshine, 1986; Walberg, 1985) y otros estudios posteriores confirmaron el valor explicativo de la variable OdA en diferentes niveles del sistema educativo (Burstein, 1993; McDonnell, Burstein, Ormseth, Catterall y Moody, 1990; Muthén, Kao y Burstein, 1991; Osafehinti, 1987; Schmidt, 1992; Stevens, 1993; Stevenson y Stigler, 1992; Winfield, 1987). Su eficacia explicativa estaba más allá de cualquier duda, se lo consideraba el factor individual más importante en la explicación de los resultados del estudiante en las pruebas estandarizadas (Creemers, 1994; Davies y Thomas, 1992) y se lo proponía como medición de “control” estadístico cuyo uso condicionaría la validez de las conclusiones extraídas en las investigaciones sobre otros factores escolares del rendimiento (Anderson, 1987).

En estudios posteriores con ese mismo enfoque, se han utilizado otros indicadores de OdA, como la extensión horaria de la instrucción (Gau, 1997); el énfasis en los contenidos y las habilidades durante la enseñanza (De Angelis y Talbert, 1995; Muthén et al., 1995; Wang, 1998); el nivel de exigencia cognitiva (Porter, 2002) y académica a través del agrupamiento de alumnos con diferenciación curricular (De Angelis y Talbert, 1995; Wang y Goldschmidt, 1999); el tipo y la cantidad de cursos tomados (Wang, 1998); la cobertura de contenidos, la cantidad de lecciones enseñadas o de problemas asignados y la cobertura de materiales educativos curriculares (Aguirre-Muñoz y Boscardin, 2008; Gau, 1997; Thompson y Senk, 2006; Wang, 1998), y la asignación de tareas para la casa (Cooper, Robinson y Patal, 2006; Gau, 1997).

El concepto de OdA de Carroll incluía, además de la exposición a los contenidos, otro componente clave: la calidad de la enseñanza. Ello implicaba su extensión a otros aspectos, como las características del docente, su comportamiento en el aula y los recursos materiales disponibles.

En esta línea, se ha constatado que la experiencia docente (Aguirre-Muñoz y Boscardin, 2008), las actividades de profesionalización de los docentes (Gau, 1997) y el conocimiento de los contenidos o su graduación en el área (Aguirre-Muñoz y Boscardin, 2008; Clotfelter, Ladd y Vigdor, 2010, 2007a, 2007b; De Angelis y Talbert, 1995; Gau, 1997; Goldhaber, 2006, 2007; Hill, Rowan y Ball, 2005; Metzler y Woessmann, 2010) predicen el aprendizaje. Otras revisiones, en cambio, han concluido que el efecto de estas variables es mínimo (Teodorovic, 2011).

Por otra parte, extensas revisiones de estudios específicos sobre aulas (Brophy y Good, 1986; Creemers, 1994; Doyle, 1986; Galton, 1987; Muijs y Reynolds, 2000) o escuelas eficaces (Cotton, 1995; Levine y Lezotte, 1990; Sammons, Hillman y Mortimore, 1995;

Scheerens y Bosker, 1997) han identificado listados extensos de comportamientos del maestro asociados positivamente con el logro.

La calidad de la enseñanza se ha vinculado con la estructuración adecuada de las lecciones (Sammons, Hillman y Mortimore, 1995; Cotton 1995;) y de la presentación de materiales (Creemers y Kyriakides, 2008; Rosenshine y Stevens, 1986; Scheerens y Bosker, 1997; Seide y Shavelson, 2007); con la habilidad para interrogar, involucrar activamente a los alumnos y retroalimentar (Askew y William, 1995; Cotton, 1995; Kyriakides y Creemers, 2008, 2009; Sammons, Hillman y Mortimore, 1995) y con la práctica de evaluación y el uso de evaluaciones alternativas (Aguirre-Muñoz y Boscardin, 2008; Cotton 1995).

A modo de resumen, una extensa revisión de la literatura (Stevens, Wiltz y Bailey, 1998) identificó la cobertura del contenido, la exposición al contenido (tiempo), el énfasis en el contenido curricular y la calidad de la instrucción como las cuatro variables más frecuentes en la investigación de la OdA. Además, la revisión de Muijs, Campbell, Kyriakides y Robinson (2005) concluyó que debía adoptarse un enfoque diferenciado para la efectividad docente, según área curricular, capacidad y nivel socioeconómico del alumno, características personales del alumno y roles del maestro.

También la capacidad del docente para crear un “clima” adecuado para el aprendizaje es un factor relevante (Creemers y Kyriakides, 2008; Kosir, 2005; Rohrbeck, Ginsburg-Block, Fantuzzo y Miller, 2003; Slavin, 1983; Slavin y Cooper, 1999). El clima pedagógico depende de una buena preparación de las clases; de la definición de reglas, procedimientos y responsabilidades y de la regulación de interacciones. El clima de la escuela es condicionante del aula (Levine y Lezotte, 1990; Scheerens y Bosker, 1997); inciden particularmente la cohesión y las buenas relaciones del personal, conducentes a una mayor satisfacción laboral, así como la percepción del maestro sobre el nivel de habilidad de los alumnos (Muthén et al., 1995).

Solo uno de los estudios citados (De Angelis y Talbert, 1995), exploró el posible rol de intermediación de la OdA al analizar la “comunalidad” para determinar las contribuciones propias y comunes que los antecedentes sociales y académicos del alumno y la OdA hacen a la explicación de la varianza del logro.

Por otro lado, la mayoría de esos estudios ha aplicado técnicas de análisis correlacional tradicionales, inadecuadas para el análisis de la OdA, pues esta es una variable del “nivel aula” dentro de una estructura de datos agregados jerárquicamente. En algunos estudios se ha utilizado el análisis multinivel (Abedi et al., 2006; Aguirre-Muñoz y Boscardin, 2008; Dettmers, Trautwein y Lüdtke, 2009; Elliot, 1998; Gau, 1997; Trautwein, 2007; Trautwein et al., 2002; Wang, 1998), pero con algunas particularidades y limitaciones. Con algunas excepciones (Gau, 1997; Cooper, Robinson y Patal, 2006), los indicadores de la OdA en sentido restringido –cobertura, exposición y énfasis en contenidos, tareas para la casa–, se modelan conjuntamente con otros tipos de indicadores, lo que imposibilita estimar su efecto específico.

Sólo Gau (1997) incluye el nivel socioeconómico de la escuela con base en las informaciones de los alumnos, indicador sin el cual la validez de las conclusiones de cualquier estudio puede resultar muy afectada, según extensas críticas a la tradición de estudios de efectividad escolar (Slee, Weiner y With Tomlinson, 1998; Thrupp, 2001).

Las estrategias de análisis adoptadas no permiten saber cuál es la magnitud del efecto de la OdA (proporción de varianza explicada) antes y después de realizar el “control”

estadístico por los factores extraescolares, lo cual impide nuevamente la obtención de indicios acerca del posible rol de intermediación de la OdA respecto del efecto de los factores extraescolares. Además, utilizan modelos con solo dos niveles (alumno y aula/escuela), lo que impide la estimación correcta del efecto de los indicadores de la OdA.

2. Antecedentes en América Latina

2.1. Los análisis del SERCE

En el SERCE se aplicó un cuestionario del docente en general (QP) y cuestionarios específicos para el docente de Matemática (QM) y de Lengua (QL), que incluían preguntas sobre las características del aula, del docente y de la práctica docente; se aplicó también un cuestionario a la familia del alumno (QF), con preguntas referidas al nivel socioeconómico y cultural familiar; este tipo de preguntas se incluyó también en el cuestionario del alumno (QA6), junto con otras referidas a la práctica docente del maestro. Cabe aclarar que el QL incluyó preguntas referidas a la enseñanza de la Lengua como área curricular: lectura, escritura, comunicación oral, etc.; sin embargo, la prueba aplicada cuyas bases se publicaron se restringió a la lectura; por tal razón usaremos Lengua para referirnos al área y Lectura para designar la prueba.

De acuerdo con los datos informados en las tablas A2, A4, A7 y A9 del Anexo 2 de la publicación *Factores...*, los condicionantes extraescolares explican 35% y 41% de la variación inter-escuelas en Matemática y Lectura, respectivamente. Cuando se agregan los factores escolares, esos porcentajes ascienden a 51% y 58%, respectivamente. Ello implica que los factores escolares tienen un efecto propio, una vez controlados los factores extraescolares, de 15,6% en Matemática y 17% en Lectura. Sin dudas, estas estimaciones son el resultado de algunas decisiones metodológicas relativas a la construcción de los indicadores y a la estrategia de análisis adoptada.

Con base en las preguntas del cuestionario de familia (QF), se construyeron dos mediciones de factores exógenos: el “índice socioeconómico y cultural” (ISEC) y el “índice contexto educativo hogar” (ICEH). Con muy pocas excepciones, para las estimaciones de los “efectos escuela” ajustados y netos en la muestra total y en cada uno de los países se utilizó el ICEH, debido a que “ofrece una mejor bondad de ajuste al relacionarla con el aprendizaje” (LLECE, 2010: 29). En *Factores...* el “efecto escuela” se refiere a la varianza del nivel escuela. El “efecto neto” se refiere a la varianza inexplicada de ese nivel después de controlar por los factores extraescolares individuales y grupales (composición del alumnado). En el presente trabajo se adopta la misma terminología. Sin embargo, no es correcto asumir que esa varianza “residual” sea explicable solo por factores escolares; por el contrario, ella podría ser también la consecuencia de factores extraescolares no medidos en el SERCE. La expresión “efecto neto” puede conducir a ese error de interpretación.

En otro trabajo (Cervini, 2012) se han cuestionado diversos aspectos metodológicos de *Factores...* respecto de los condicionantes extraescolares: a) la validez de contenido (mezcla indicadores de muy diferente significado) y el método para construir los indicadores (el “modelo de crédito parcial”) son objetables (El ICEH incluye, por ejemplo, la asistencia del niño al preescolar junto con la participación de padres en procesos eleccionarios en la escuela y la evaluación que hacen sobre ella; para construir el índice, las respuestas dadas a los cuestionarios se escalan en grados de corrección); b) los modelos multinivel se especificaron solo con los niveles alumno y escuela,

omitiéndose el nivel país, lo que condujo a una sobreestimación del efecto escuela y c) el uso exclusivo del QF para construir ISEC e ICEH, que implicó una caída muy importante de la muestra debido a que el QF no se aplicó en México y en varios países su aplicación fue incompleta.

Pueden agregarse ahora dos observaciones más, pertinentes para el presente trabajo. En primer lugar, Factores... incluye la repitencia escolar individual como variable de control, pero no la incluye agregada en el nivel escuela, es decir, como indicador de la composición académica de la escuela. En segundo lugar, Factores... sitúa a la escuela como unidad de análisis y por tanto, cuando la escuela tiene más de un maestro, elige aleatoriamente uno de ellos, lo cual conduce también a otra disminución importante de la muestra.

Todas las informaciones sobre procesos escolares incluidas en todos los cuestionarios de docentes y alumno, en Factores... son reducidas a tres índices:

- Clima escolar, construido solamente con QA, tanto a nivel individual como a nivel aula (promedio). Por ello, no se incluyen los datos sobre la percepción del docente, disponibles en el cuestionario correspondiente.
- Desempeño docente, en el cual se mezclan datos sobre muy diferentes temas (contenidos de la prueba enseñados, frecuencia, tiempo requerido y evaluación de tareas para el hogar, actividades de enseñanza en clase), con lo cual se pierde la oportunidad de conocer la incidencia de aspectos relevantes más específicos.
- Satisfacción del docente, índice con una pregunta del QP.

Por tanto, Factores... no considera otras informaciones acerca de la práctica pedagógica, disponibles tanto en el QP (uso de material didáctico en el aula, distribución porcentual del tiempo por contenidos del área, horas efectiva de clase) como en el QA (frecuencia de diferentes actividades en el aula); así, se pierde la posibilidad de contrastar la percepción de los alumnos con la del docente.

Sin dudas, la forma de medir, la omisión de algunas variables, la afectación del tamaño muestral y la especificación de los niveles en los modelos multinivel pueden haber incidido en los resultados informados por Factores....

2.2. Los análisis del BID

Con base en los datos del SERCE, Duarte, Bos y Moreno (2011a) analizaron con modelos de tres niveles (país, escuela, alumno) el efecto de una amplia gama de indicadores referidos al maestro, el aula y la escuela, agrupados en 6 bloques (características personales, relación laboral, recursos y satisfacción del docente, características de la escuela y acceso a servicios básicos e infraestructura escolar). Las variables significativas de cada bloque fueron incluidas, junto con las variables de control (ISEC del alumno y de la escuela, tipo de escuela, tamaño y género del alumno), en un “modelo combinado”. De todas las variables, sólo el género y el tipo de contratación del docente, y un índice de violencia y discriminación resultaron significativas en ambas áreas de sexto grado. También resultaron significativas “si el docente usa computadora” en Lectura, y si tiene formación superior, en Matemática. Es importante notar que el trabajo no considera los datos relativos al aula y a la práctica pedagógica, incluidas en los cuestionarios específicos del docente de Matemática y de Lengua.

Estos modelos explican 53,8% y 32,6% de la varianza en el nivel escuela de los puntajes en Lectura y Matemática, respectivamente. Los autores no informan cuánto de estos últimos resultados se debe a los factores extraescolares y cuánto a los estrictamente escolares. Sin embargo, en otro trabajo donde analizan también los datos del SERCE (Duarte, Bos y Moreno, 2009), informan que solamente el ISEC del alumno y de la escuela (composición) explican 52,9% y 39,4% de la varianza entre-escuela de Lectura y Matemática, respectivamente. Si bien estas estimaciones no se pueden comparar directamente con las anteriores (se trata de otra conformación de la base del SERCE), dan una idea de la limitada capacidad explicativa propia de los factores escolares.

Finalmente, Duarte, Gargiulo y Moreno (2011b) investigaron el efecto de la infraestructura sobre el aprendizaje con los datos del SERCE. Usando modelos multinivel, constataron que todos los índices referidos a infraestructura se asocian significativamente con los resultados en las pruebas de Matemática y Lectura. Pero, al incluir el ISEC como variable control, solo los referidos a la disponibilidad de áreas de usos múltiples (biblioteca, laboratorio, sala de cómputo y música) permanecen significativos, mientras que los referidos a servicios, agua, saneamiento y salud dejan de serlo para ambas disciplinas. Los autores no presentan las varianzas estimadas por nivel en cada modelo y por tanto, no es posible conocer el efecto propio relativo de esos factores.

2.3. La investigación iberoamericana

Esta investigación (Murillo et al, 2007) incluyó a 9 países de la región y se propuso el objetivo de identificar y dimensionar el efecto de factores extraescolares sobre el aprendizaje del alumno de 3er. grado de primaria. El estudio incluye una amplia cantidad de indicadores de la práctica educativa y de procesos institucionales escolares. En el nivel aula, resultan estadísticamente significativos en algunas de las dos áreas evaluadas (Matemática y Lectura), el sexo, la experiencia, la formación permanente, la satisfacción laboral y algunas prácticas docentes (preparación de clases, metodología activa, uso de recursos didácticos y comunicación de resultados de evaluación). Otra característica valiosa del estudio es que incluye un indicador de rendimiento previo del alumno, aspecto poco frecuente en los trabajos de la región. De los cuadros 3.1 y 3.13, se infiere que los factores escolares del aula explican 5,8% y 21% de la varianza dejada sin explicar por el modelo control en los niveles aula y escuela, respectivamente. Sin embargo, no es posible estimar su capacidad explicativa total, dado que no se muestra la varianza total inicial de cada uno de esos niveles.

Estas estimaciones deben considerarse exploratorias por varias razones. La muestra analizada es reducida y no representativa. Incluye 10 escuelas por país, seleccionadas intencionalmente para “maximizar la varianza experimental”, con base en algunos criterios (nivel desempeño de los alumnos, ubicación geográfica y tamaño de la escuela). Por otra parte, en el modelo control no se incluye la composición socioeconómica de la escuela o el aula, a pesar de que se cuenta con la información necesaria. Se utiliza como sustituto la opinión del director sobre este aspecto, medición cuya validez y confiabilidad es muy cuestionable. Ello se torna evidente cuando este indicador resulta con efecto no significativo en Matemática y apenas significativo en Lectura, resultados poco comunes en las investigaciones sobre el tema. Tampoco se consideraron indicadores de composición académica del aula, a pesar de disponer del rendimiento previo del alumno, medición muy apropiada para construirlo. Finalmente, no fue incluida la composición de ciertas percepciones del alumno con la finalidad de obtener una medición del clima y complementar la percepción del docente.

Respecto de los trabajos anteriormente revisados y utilizando los datos del SERCE, el presente trabajo se distingue por: a) explorar mediciones más específicas para diferentes aspectos de la práctica docente, diferenciando la actividad docente de la OdA en sentido estricto; b) valerse de una construcción diferente de los indicadores de condicionamientos extraescolares, lo que implica el uso del QA, además del QF y permite recuperar a México y ampliar la muestra; c) incluir la composición académica del aula como variable de control, además de la composición socioeconómica; d) utilizar nuevos indicadores de la práctica docente; e) incluir mediciones de la práctica docente basadas en las percepciones de los alumnos; f) trabajar en el nivel aula y no en el nivel escuela; g) incluir el nivel país en los modelos multinivel. Se considera que este conjunto de decisiones configura un diseño más adecuado que el implementado por el LLECE, cuando el interés se centra en los efectos del aula y del docente sobre el aprendizaje.

3. Esquema Conceptual y Objetivos

Con base en esas particularidades de diseño y en los datos del SERCE, el objetivo general del presente estudio es aportar conocimientos pormenorizados acerca del efecto que tienen ciertos factores escolares y extraescolares del aula sobre el aprendizaje de la matemática y la lengua de los alumnos de sexto grado de primaria de 16 países de América Latina. En la Fig. 1 se representa el esquema conceptual que guía el agrupamiento y la estrategia de análisis para lograr tal objetivo. En este trabajo no se pretende someter a contrastación las interrelaciones hipotetizadas en este esquema conceptual, cuyo único objetivo aquí es mostrar los conceptos que sirven como base para agrupar los indicadores analizados (figura 1).

Dado el esquema conceptual y la técnica de análisis a ser empleada, el objetivo general puede desdoblarse en las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cuál/es es/son el/los efecto/s bruto/s del aula y del país sobre el aprendizaje?
- ¿Cuál es el efecto de los factores extraescolares? ¿Cuál/es es/son el/los efecto/s neto/s del aula y del país?
- ¿Cuál es el efecto total de cada uno de los grupos de indicadores correspondientes a los componentes del esquema conceptual?
- ¿Cuál es la importancia relativa de cada uno de los indicadores incluidos en cada grupo?
- ¿Cuál es el efecto de cada grupo de indicadores cuando se controla por los factores extraescolares? (Efecto neto).
- ¿Cuál es el efecto de la OdA después de controlar por los factores extraescolares? (Efecto neto).
- ¿Cuánto del efecto de los factores escolares es propio y cuánto intermedia el efecto de los factores extraescolares? (Análisis de comunalidad).

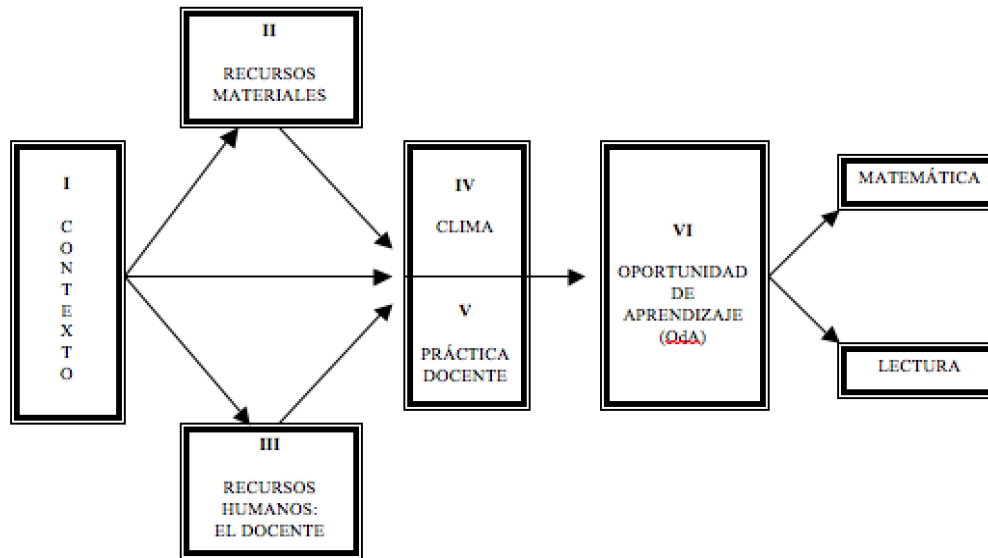


Figura 1. Esquema conceptual
Fuente: Elaboración propia.

4. Metodología

4.1. Instrumentos y datos

Como se ha dicho, además de las pruebas de Matemática y Lectura, el SERCE aplicó cuestionarios al estudiante de sexto grado (QA6), a su familia (QF), al docente en general (QP) y de cada área (Lengua: QL6; Matemática: QM6), y a la escuela (FE).

Según el Reporte técnico SERCE publicado por la OREALC/UNESCO, en sexto grado participaron 91.333 alumnos en la prueba de Matemática y 90.471 alumnos en la de Lectura, todos ellos pertenecientes a 3133 escuelas. La base del QF distribuida por el LLECE contiene 95.288 registros, al igual que la base del QA6. Al unir las se obtiene un archivo de 93.082 registros, con 13.688 registros sin QF. Con el objeto de atenuar esta alta pérdida de información respecto de las variables de control, en el presente estudio primeramente se consideran las informaciones proporcionadas por la familia y, cuando estas faltan, se recurre a las dadas por el alumno. Una de las mayores implicaciones de esta opción es la posibilidad de incluir a México en el análisis.

En este archivo existen 3.104 y 3.723 alumnos sin las pruebas de Matemática y de Lectura, respectivamente. Cuando los alumnos que dieron Matemática se unen con QP y QM se conforma un archivo con 70.212 alumnos en 3169 aulas de 2092 escuelas; la prueba de Lectura unida con QP y QL resulta en un archivo de 66.693 alumnos en 3005 aulas y 2003 escuelas. Para obtener estimaciones más estables, en estos archivos han sido eliminadas las aulas que tienen menos de 5 alumnos.

4.2. Variables

Las variables incluidas en los diferentes instrumentos y analizadas en este estudio se agruparon de acuerdo con el esquema conceptual presentado en la Figura 1. La definición operacional de todas las variables se encuentra en el Anexo. Cuando el indicador es el resultado de una suma de varios ítems de percepción o actitud, su selección se basó en los resultados del análisis factorial con rotación ortogonal (varimax).

4.2.1. Contexto socioeconómico y académico del aula

El contexto socioeconómico del aula se mide con la agregación (promedio) de dos indicadores: nivel económico familiar (11 bienes y servicios en el hogar) y nivel educativo familiar (suma de la educación de ambos padres). En ambos, cuando falta el QF se recurre al QA6. (Cfr. Cervini, 2012, para más detalles sobre la construcción y eficacia de estos indicadores).

Para medir la composición académica del aula se emplea el promedio de repeticiones de grado de los alumnos en el aula. La composición de género se mide con la proporción de varones en el aula.

4.2.2. Recursos escolares e infraestructura

Los indicadores se refieren a los recursos específicos para la enseñanza de la Matemática (QM) y de la Lengua (QL) disponibles en el aula de acuerdo con el docente; a los recursos didácticos, los computadores, la cantidad de libros y la infraestructura de la escuela (FE), y a los recursos didácticos (promedio) que los alumnos tienen disponibles en el aula o en sus casas, según los alumnos (QA).

4.2.3. Características personales del docente

Se incluyen aspectos tales como género, experiencia docente (edad, antigüedad docente y antigüedad docente en la escuela), formación (nivel educativo y formación pedagógica), situación ocupacional (relación laboral con la escuela: titular, interino, suplente), dedicación horaria en la escuela, materias que enseña, realización de otros trabajos y de qué tipo (docentes, no docentes), uso de computador y si vive en la localidad donde se ubica la escuela. Además, se incluyen tres variables de percepción: importancia de recibir apoyo técnico en distintos aspectos y en matemática, importancia y grado de satisfacción personal, general y en tres dimensiones: relación con alumnos y familias; relación con el director y situación profesional.

4.2.4. Clima del aula

Las mediciones provienen del QP y del QA. Las primeras se refieren a (la percepción del docente acerca de) la intensidad de los problemas familiares o personales del alumno y de la indisciplina existente en el grupo de alumnos. Las segundas son promedios del aula y se clasifican en dos tipos: a) percepciones acerca del grado de indisciplina y de violencia, de las relaciones con el docente y de la satisfacción con la escuela y b) motivación promedio de los alumnos respecto de la escuela, de la lectura, de la escritura y de la matemática.

4.2.5. Práctica educativa

Con el QM se construyeron tres indicadores: frecuencia en el uso de diversos materiales didácticos y dos tipos de práctica docente: tradicional y no tradicional. Con el QA se construyeron también dos mediciones (promedio en el aula) relativas a la práctica docente: tradicional y no tradicional. Con el QL se construyeron los siguientes indicadores: frecuencia de uso de materiales didácticos y de la biblioteca; tipo de práctica de lectura con los alumnos (lectura en voz alta, lectura silenciosa y apropiación de estrategias de lectura) y tipos de textos utilizados para lectura en clase (literarios, no literarios, libros largos con capítulos); modalidad de evaluación: tradicional escrita, no escrita y tradicional oral. Con el QA, y al igual que en Matemática, se construyeron dos mediciones (promedio en el aula) relativas a la práctica docente: tradicional y no tradicional.

4.2.6. Exposición y tiempo de exposición de los contenidos curriculares (Oda)

La medición más específica de este subtema es un índice construido con base en la declaración del docente acerca del grado en que cada contenido curricular específico de la materia que imparte ha sido enseñado a los alumnos y con qué grado de profundidad. (QM: 39 ítems; QL: 21 ítems). También se incluyen los porcentajes de clases dedicadas a enseñar contenidos en Matemática (numeración, medición, geometría, estadística y otros) y en Lengua (comunicación oral, comprensión y producción de textos literarios y no literarios; reflexión sobre la lengua y otros). En el mismo sentido, se cuenta con la proporción del tiempo semanal dedicado por el maestro a diferentes tipos de tareas: trabajar con alumnos, preparar clases, evaluar, participar en reuniones, realizar tareas administrativas (QP). Del QM y del QL se extrajeron la frecuencia con que el maestro asigna tareas para casa, cuánto tiempo insume realizarlas y la forma (tradicional o no tradicional) de evaluarlas. Los alumnos (QA) también informaron sobre la frecuencia con que los maestros asignan tareas para la casa. Finalmente, se considera la cantidad de días de clase impartidos en la escuela al momento de aplicarse la evaluación (FE) y si los alumnos concurren en doble jornada o no (QP).

4.3. Técnica de análisis

La metodología empleada para identificar y dimensionar el efecto de los factores escolares sobre los resultados de las pruebas de Matemática y Lectura se sitúa dentro de la tradición de estudios estadísticos correlacionales. Se utiliza una técnica denominada “análisis estadístico por niveles múltiples” o “modelos jerárquicos lineales” (Aitkin y Longford, 1986; Bryk y Raudenbush, 1992; Goldstein, 1987), adecuada para analizar variaciones en las características de los individuos (por ejemplo, nivel de aprendizaje del alumno) que son miembros de un grupo (por ejemplo, el aula) que a su vez, forma parte de otra agregación (país). Se trata, entonces, del análisis de mediciones que forman parte de una estructura anidada jerárquicamente.

La técnica descompone la variación total de una variable (aprendizaje del alumno) en sus componentes. En nuestro caso, tales componentes son: “inter-alumno” (intra-aula), “inter-aula” e “inter-país”. A partir de allí, es posible determinar modelos que estiman las asociaciones entre variables en esos diferentes niveles de agregación. Tales modelos están compuestos por una “parte fija” y una “parte aleatoria”. En la primera se encuentran los parámetros que definen una línea promedio para todos los alumnos (línea de regresión), la cual representa las relaciones entre aprendizaje y factores considerados, con el supuesto de que la intensidad de tales correlaciones es constante en todas las unidades de agregación (aulas, países). En la parte aleatoria, en cambio, se estima la variación de los parámetros en cada nivel de agregación; en particular, a) la variación del aprendizaje alrededor del promedio general (por ejemplo, los resultados promedio de las aulas en torno al resultado promedio general de todas las aulas en un país) y b) la variación de las líneas de regresión en torno a la línea promedio (por ejemplo, las líneas de regresión de las aulas alrededor de la línea de regresión general).

Las principales ventajas de esta técnica son las siguientes: a) modela simultáneamente los diferentes niveles de variación, permitiendo saber qué proporción de la variación de la habilidad se debe principalmente a características del alumno, del aula y del país; b) permite que el nivel de habilidad (intercepto α) y la fuerza de relación o interacción entre los factores (pendiente β) varíen libremente en los diferentes niveles.

4.4. Estrategia de análisis

Los resultados en las pruebas de Matemática y de Lectura se analizan por separado. Para dimensionar el efecto de los factores escolares se utilizan modelos de tres niveles: alumno, aula y país. El análisis sigue la siguiente secuencia:

- Estimación de los parámetros del modelo “vacío” o “nulo” (sin ningún predictor).
- Determinación del modelo “control” (factores extraescolares), compuesto por variables relativas al contexto socioeconómico y académico del aula.

Análisis por subconjuntos temáticos (ver diagrama 1), con la siguiente secuencia en cada uno:

- Estimación del efecto de cada indicador e identificación de aquellos cuyos coeficientes resultan significativos.
- Modelación conjunta de estos últimos e identificación del modelo más parsimonioso para evaluar el efecto total (bruto) del subconjunto temático; en este paso entonces, el efecto de cada indicador es controlado por los otros indicadores del mismo subconjunto.
- Inclusión de cada indicador del subconjunto temático en el modelo control y reestimación de los parámetros con el objeto de evaluar cuáles de ellos mantienen un efecto propio (neto) significativo.
- Identificación de los indicadores que definen el modelo más parsimonioso para dimensionar el efecto neto del subconjunto temático sobre la variación inter-aula.

El orden de entrada en los modelos subsecuentes se determina por la razón de máxima verosimilitud (criterio: 1 por mil). La probabilidad del efecto las variables se estima con base en la diferencia entre los valores de la razón de máxima verosimilitud del modelo analizado y del modelo antecedente, diferencia que puede ser referida a la distribución de chi-cuadrado y cuyos grados de libertad quedan definidos por la cantidad de nuevos parámetros que han sido ajustados en el modelo analizado.

5. Resultados

Para simplificar, en todos los cuadros de este apartado sólo se presentan los coeficientes y las varianzas residuales (%) estimados en los modelos multinivel finales.

5.1. Las condiciones contextuales (Modelos vacío y control)

La estimación de la descomposición de la varianza arroja resultados levemente diferentes en ambas pruebas (cuadro 1). En Matemática, la variación de los rendimientos promedios de las aulas representa 27,1% de la variación total del rendimiento; en Lectura, ese porcentaje es menor en casi dos puntos. Las diferencias entre los promedios nacionales en Matemática y Lectura son menores pero significativas: 22,7 y 18,5, respectivamente.

Los efectos de todos los indicadores de control resultan altamente significativos, con excepción de la composición de género en Matemática. No solo el origen social del alumno individual predice su rendimiento, sino que también lo hace la composición socioeconómica del grupo de alumnos: de dos alumnos con el mismo estatus socioeconómico, el que asista a una escuela de nivel socioeconómico más ventajoso

tendrá mayor probabilidad de obtener un rendimiento más alto. También la composición académica del grupo exhibe un alto efecto sobre los rendimientos en ambas pruebas. Finalmente, se constata que a medida que aumenta la proporción de varones en el aula han de esperarse rendimientos más bajos en Lectura; los rendimientos promedio de Matemática, en cambio, no se muestran asociados a la composición de género. En general, entonces, existe un fuerte efecto “contextual” en los sistemas educativos de la región (Cervini, 2012).

Las estimaciones de ambos niveles –país y aula– en la parte aleatoria de los modelos vacíos experimentan una caída abrupta en los modelos control. De hecho, el modelo control ha explicado 35,8% de la variación de los promedios de Matemática en las aulas, porcentaje que asciende a 49% en Lectura. Estos resultados son consistentes con los resultados de abundantes investigaciones que informan un efecto mayor de la escuela en Matemática.

Entonces, del total de varianza residual en Matemática, 17,4% debe atribuirse a las desigualdades entre los promedios de las aulas; en Lectura, ese porcentaje desciende a cerca de 13%. El interrogante clave es cuánto de ese residuo es explicado por los factores escolares.

Cuadro 1. Coeficientes de modelos multinivel vacíos y de control. Matemática y Lectura. SERCE 2007

VARIABLES Y DISTRIBUCIÓN DE LA VARIANZA	MATEMÁTICA		LECTURA	
	Vacío	Control	Vacío	Control
Nivel económico familiar	---	0.133	---	0.017
Nivel educativo familiar	---	0.087	---	0.359
Nivel económico promedio en el aula	---	0.477	---	0.891
Nivel educativo promedio en el aula	---	0.304	---	1.529
Proporción de varones en el aula	---	ns	---	-0.014
Promedio de repitencia en el aula	---	-25.29	---	-30.17
Distribución (%) de la varianza				
País (%)	22,7	14,5	18,5	8,9
Aula (%)	27,1	17,4	25,3	12,9
Alumno (%)	50,2	50,0	56,2	56,0

Fuente: Cálculos de los autores.

Nota: Todos los coeficientes son significativos (Prob.0.001), salvo que se indique lo contrario: ns.

5.2. Recursos materiales

Todos los indicadores de este aspecto se muestran estrechamente asociados con los resultados de ambas pruebas. Entonces, cuando en la escuela la infraestructura es más completa o las razones de recursos didácticos, de computadores o de libros por alumno son más altas, más altos serán los desempeños esperados de los alumnos. También la existencia de recursos didácticos específicos para Matemática y para Lengua, según los docentes mismos, son predictores ajustados del rendimiento del alumno. De la misma forma, los recursos didácticos disponibles para los alumnos en el aula o en el hogar, según los alumnos, predicen el nivel de aprendizaje.

Si se permite que todos estos indicadores de recursos actúen simultáneamente, tres de ellos definen los modelos mejor ajustados y más parsimoniosos: la infraestructura y los recursos didácticos en la escuela, y la disponibilidad (promedio) de recursos didácticos en el hogar de los alumnos. En Matemática, estos tres indicadores dejan una varianza residual de 21,6% en el nivel país y de 20,0% en el nivel aula; en Lectura, esos residuos representan 15,8% y 15,5%, respectivamente. Es decir, explican casi 26% y 39% de las

diferencias entre los desempeños promedios de las aulas en Matemática y Lectura, respectivamente (Efecto bruto).

Pero, por otro lado, la mayoría de los indicadores de recursos carece de efecto propio cuando se consideran las condiciones contextuales del aula. Solo dos de ellos mantienen coeficientes significativos en Matemática: la infraestructura de la escuela y la disponibilidad de recursos didácticos en el aula, según los alumnos mismos. En Lectura, en cambio, conservan sus efectos los recursos disponibles en la escuela y en el hogar, además de la infraestructura de la escuela. El resto de los indicadores no aporta nada a la explicación de las desigualdades en los aprendizajes, más allá de lo explicado por aquellos relativos al contexto socioeconómico y académico del aula.

Más aún, el aporte realizado por los recursos escolares a lo ya explicado por el modelo control (Efecto neto), es bastante reducido, inferencia constatable si se observa el descenso apenas perceptible de los residuos de los niveles país y aula respecto del modelo control (cuadro 2).

Cuadro 2. Coeficientes de modelos multinivel. Recursos escolares. Matemática y Lectura. SERCE 2007

VARIABLES Y DISTRIBUCIÓN DE LA VARIANZA	MATEMÁTICA		LECTURA	
	Bruto	Neto	Bruto	Neto
Escuela				
Infraestructura de la escuela	5.645	2.275	5.540	2.657
Recursos disponibles en la escuela	1.722	ns	3.090	1.972
Alumno				
Recursos disponibles en el aula	ns	0.257	ns	ns
Recursos disponibles en el hogar	1.247	ns	1.591	0.292
Varianza (%) según nivel de agregación				
País	21,6	14,1	15,8	8,8
Aula	20,0	17,1	15,5	12,7

Fuente: Cálculos de los autores. ns: no significativo

Nota: Todos los coeficientes son significativos (Prob.0.001), salvo que se indique lo contrario: ns

5.3. Características del docente

Con excepción del tipo de relación laboral, la dedicación horaria en la escuela y la tenencia de otros trabajos, todos los indicadores relativos al docente resultan significativos. Diversos aspectos indicativos del grado de capacitación docente se muestran inicialmente asociados con el resultado en las pruebas. Cuando el docente tiene más experiencia (general o en la escuela), formación docente y más alto nivel educativo, imparte sólo Matemática o Lengua, y usa computador en casa o en la escuela, han de esperarse más altos rendimientos de los alumnos. Asimismo, cuanto mayor sea la necesidad sentida de recibir apoyo técnico en diferentes aspectos de la práctica educativa o en aspectos disciplinarios específicos de matemática, más bajos serán los niveles de rendimiento de los alumnos.

Además, la satisfacción laboral del docente, sea en general o en cada una de las dimensiones identificadas y medidas, también está asociada estrechamente con los resultados en las pruebas. Finalmente, los alumnos de docentes mujeres y/o que viven cerca de la escuela, obtienen mejores resultados que el resto.

Dado el número abultado de indicadores en este tema y con la finalidad de identificar posibles redundancias, para determinar el efecto bruto de las características del docente

preliminarmente se analizan dos subconjuntos de indicadores con significados homólogos:

5.3.1. *Experiencia docente*

Todas las mediciones referidas a la experiencia docente resultan significativas. Cuando se consideran simultáneamente la edad, la antigüedad docente y la antigüedad en la escuela del docente, la antigüedad docente resulta la más ajustada y la que mejor representa el subconjunto, tornando prescindibles las otras dos variables.

5.3.2. *Satisfacción docente*

Cada una de las de las tres dimensiones de la satisfacción docente -relación con alumnos y familias, relación con el director y situación profesional- son significativas y tienen efectos propios. Para simplificar, en adelante se considerará solo la satisfacción global del docente, cuyo poder predictivo es levemente inferior que el conjunto de las tres dimensiones.

El resto de las variables fueron introducidas en el modelo conteniendo la antigüedad y la satisfacción docente. Todas ellas resultan significativas, excepto estudios pedagógicos, por superponerse con nivel educativo y antigüedad del docente. Tampoco mantienen su efecto dos variables del maestro de Matemática: enseñar sólo Matemática y requerir apoyo técnico genérico.

Entonces, la mayor antigüedad docente y la satisfacción profesional predicen mejores aprendizajes de los alumnos. Ser mujer y vivir cerca de la escuela son características que también predicen altos desempeños de los alumnos. Los alumnos cuyos maestros han alcanzado mayor nivel educativo y tienen acceso y usan habitualmente computador en su casa o en la escuela, obtienen mejores rendimientos que el resto. Finalmente, los maestros de Lengua que requieren apoyo técnico general, o los de Matemática en aspectos disciplinarios, están a cargo de alumnos que obtienen resultados más bajos.

En este modelo, las varianzas residuales inter-países e inter-aula en Matemática son 18,7% y 25,1%, respectivamente. En Lectura, esas varianzas porcentuales descienden a 13,8% y 22,2%. Estas estimaciones significan que las características del docente incluidas en el modelo están asociadas significativamente con los rendimientos promedio de las aulas en Matemática y Lectura y reducen sus varianzas inexplicadas en 7,4% y 12,3%, respectivamente.

El interrogante al cual responder ahora es cuáles de esos indicadores mantienen efecto significativo cuando son controlados por las variables contextuales (efecto neto). La primera observación relevante es que los resultados en Lectura y Matemática difieren notablemente. En esta última, sólo uno de los indicadores cumple esa condición: el nivel educativo alcanzado por el docente. La satisfacción del docente tiene una probabilidad asociada de 2,5% en el modelo final, es decir, si bien no alcanza el criterio adoptado (Prob. \leq 0,001), muestra una asociación importante con los resultados de la prueba. En Lectura, esa variable alcanza ese mismo nivel de significación pero sólo cuando no se consideran las otras características del docente. Por otro lado, con esta prueba todos los indicadores considerados mantienen efectos significativos, con excepción de la distancia de la vivienda del maestro. Más aún, casi todos ellos continúan significativos cuando se los incluye simultáneamente en el modelo control. (El coeficiente de la ventaja de enseñar sólo Lengua tiene una probabilidad (0,002) muy cercana al criterio de decisión adoptado (Prob. \leq 0,002).

Entonces, de dos alumnos con el mismo origen social y la misma situación académica que además asisten a escuelas con composiciones de alumnado similares, aquel cuyo docente sea mujer, tenga mayor antigüedad en la docencia o mayor nivel educativo y menor (sentimiento de) necesidad de apoyo técnico, o sea usuario habitual del computador tendrá mayor probabilidad de obtener más alto rendimiento en Lectura. Existen indicios de que el grado de satisfacción del docente y el hecho de enseñar sólo Lengua contribuirán en ese mismo sentido. En Matemática, ello es válido solo en lo que respecta al nivel educativo del docente y en menor medida, a su satisfacción.

Las varianzas dejadas sin explicar en el nivel aula representan ahora 12,5% y 17,3% de la varianza total de Lectura y Matemática, respectivamente. Estas estimaciones evidencian un aporte muy tenue de las características personales del maestro a lo ya explicado por los aspectos contextuales considerados, afirmación razonable si se atiende a los valores de las varianzas respectivas en el modelo control: 12,9% y 17,4% (cuadro 3).

Cuadro 3. Coeficientes de modelos multinivel. Características personales del docente. Matemática y Lectura. SERCE 2007

VARIABLES Y DISTRIBUCIÓN DE LA VARIANZA	MATEMÁTICA		LECTURA	
	Bruto	Neto	Bruto	Neto
Docente mujer	12.166	ns	17.901	7.097
Antigüedad docente	0.542	ns	0.668	0.256
Nivel educativo del docente	5.087	3.016	5.519	2.537
Vive cerca de la escuela	11.251	ns	9.887	ns
Enseña sólo Lengua	---	---	22.246	7.869*
Necesita apoyo en distintos aspectos	ns	ns	-0.052	-0.063
Necesita apoyo en Matemática	-0.062	ns	---	---
Usa computador en casa	18.508	ns	20.163	7.621
Usa computador en la escuela	8.097	Ns	12.229	4.640
Satisfacción docente	0.505	0.158**	0.469	ns
Varianza (%) según nivel de agregación				
País	18,7	14,0	13,8	8,3
Aula	25,1	17,3	22,2	12,5

Fuente: Cálculos de los autores.

*: Prob. ≤ 0.002 ; **: Prob. ≤ 0.025 . Todos los coeficientes son significativos (Prob.0.001), salvo que se indique lo contrario: ns.

5.4. Clima

Todos los indicadores de este subtema se muestran significativamente asociados con los resultados de ambas pruebas, excepto la percepción promedio de los alumnos acerca del grado de indisciplina en el aula. En cambio, la percepción del docente acerca de la intensidad de los problemas de indisciplina o de los problemas familiares o del alumno mismo, guarda una estrecha relación negativa respecto de los desempeños promedio en ambas pruebas. En el mismo sentido, la percepción promedio de los alumnos respecto del grado de violencia y de la relación con el docente son fuertes predictores de los resultados en las pruebas. Asimismo, son predictores ajustados la motivación escolar promedio de los alumnos y el cariño a la escuela. Finalmente, cuanto más intensas sean las motivaciones promedio para la matemática, la lectura y la escritura, más altos serán los rendimientos promedio de los alumnos.

Interesa ahora determinar el efecto bruto de este subconjunto de indicadores (cuadro 4). Al permitir que todos los factores actúen simultáneamente, sólo tres variables resultan prescindibles: la intensidad de indisciplina según el docente (en ambas pruebas) y la motivación promedio para la escritura y la percepción promedio de los alumnos respecto de la violencia (en Lectura). El resto de los indicadores mantienen efecto propio, aun

cuando sean controlados entre sí. En Matemática, los residuos dejados por este subconjunto son 13,1% y 20,9% de variación en los niveles país y aula, respectivamente. En Lectura, estos parámetros se estiman en 9,3% y 17,3%, en el mismo orden por nivel. Tales estimaciones significan que estos modelos explican 22,6% y 31,6% de las variaciones iniciales (modelo vacío) de los promedios-aula de Matemática y de Lectura, respectivamente.

Ahora bien, estos efectos deben ser evaluados a la luz de los condicionantes externos al sistema educativo (modelo control). Los únicos indicadores que pierden significación son las motivaciones promedio de los alumnos respecto de la matemática y de la escuela, ambas en relación con los desempeños en Matemática. Esto indica que el nivel de motivación grupal sería, principalmente, uno de los mecanismos a través de los cuales el contexto socioeconómico afecta el nivel de aprendizaje en Matemática. Todos los otros indicadores del subconjunto mantienen un efecto significativo propio.

El perfil de comportamiento de estos indicadores no se altera cuando todos actúan conjuntamente dentro del modelo control. El grado de apego o cariño grupal por la escuela y la percepción positiva respecto del docente que tienen los alumnos del aula, son situaciones que promueven mejores rendimientos grupales en ambas áreas. También el grado de violencia en el aula percibido por el grupo de alumnos predice los desempeños, pero sólo en Lectura. Estos también están condicionados por el grado de motivación del grupo de alumnos, sea hacia la escuela en general o hacia la lectura y la escritura. También la percepción del maestro acerca de la existencia de problemas familiares o de los alumnos del aula produce un efecto adicional al del modelo de control.

El conjunto de esas variables, adicionadas al modelo control, deja una variación residual inter-aula de 16,1% y de 10,9% en Matemática y Lectura, respectivamente. Respecto del modelo control, ello significa un decrecimiento relativo de la varianza en el nivel aula de 7,6% en Matemática y 15,5% en Lectura.

Cuadro 4. Coeficientes de modelos multinivel. Clima escolar. Matemática y Lectura. SERCE 2007

VARIABLES Y DISTRIBUCIÓN DE LA VARIANZA	MATEMÁTICA		LECTURA	
	Bruto	Neto	Bruto	Neto
Según el docente, en el grupo existen...				
problemas familiares y del alumno	-1.796	-0.583	-2.135	-0.959
Motivación promedio de los alumnos respecto de...				
la escuela	0.298	ns	0.598	0.199
la lectura	---	---	1.186	0.709
la matemática	0.732	ns	---	---
Percepción promedio de los alumnos respecto de...				
la violencia	-0.397	-0.436	ns	ns
la relación con el docente	0.841	0.375	0.756	0.683
el apego o cariño a la escuela	0.328	0.207	0.299	0.193
Varianza (%) según nivel de agregación				
País	13,1	11,5	9,3	7,2
Aula	20,9	16,1	17,3	10,9

Fuente: Cálculos de los autores.

Todos los coeficientes son significativos (Prob.0.001), salvo que se indique lo contrario: ns

5.5. Práctica docente

Tanto en Lectura como en Matemática, la frecuencia con que el maestro usa diversos materiales didácticos se asocian estrechamente y positivamente con los resultados en las pruebas. El mismo resultado se constata respecto de la asiduidad con que el maestro lleva a sus alumnos a la biblioteca.

En Matemática, cuanto más frecuentemente el maestro solicite a sus alumnos realizar actividades de mayor complejidad (como “Interpretar datos en tablas, cuadros o gráficos”), mayores serán los rendimientos promedios del grupo. También la percepción promedio de los alumnos acerca de la realización de actividades no tradicionales en el aula se asocia significativa y positivamente con el resultado en la prueba.

En la otra área, de los tres tipos de actividades de lectura en clase, sólo la lectura silenciosa exhibe concomitancia con el puntaje en la prueba. Este, en cambio, es insensible a la frecuencia con que el maestro indica la lectura en voz alta o la apropiación de estrategias de lectura. La distinción entre textos literarios o no literarios tampoco se presta para predecir el puntaje. En cambio, la mayor frecuencia de lectura de “Libros largos con capítulos” permite esperar más altos rendimientos.

Con el docente se exploró, finalmente, la posible incidencia de la importancia que otorga a diferentes procedimientos evaluativos. Los resultados sugieren que tanto la evaluación tradicional escrita como la oral no son opciones que afecten el rendimiento del alumno. La mayor frecuencia de procedimientos formativos, en cambio, anticipa más altos desempeños de los alumnos.

En el recuadro A se exponen posibles explicaciones e interpretaciones de las relaciones entre el rendimiento en Lectura, por un lado, y los diferentes tipos de actividades y textos utilizados y de la importancia otorgada por el maestro a diferentes procedimientos de evaluación, por el otro.

La percepción (promedio) de los alumnos acerca de las actividades en clase presenta un comportamiento inesperado y que sin dudas, clama por un futuro análisis más detallado. Cuanto más frecuentes son las actividades que podrían calificarse como “tendientes a la autonomía” (por ejemplo, “Escribes algo creado por ti (poema, cuento, carta)”, según la percepción promedio de los alumnos, más bajos serán sus rendimientos; lo inverso sucede con la frecuencia de actividades más tradicionales (como “Copias del pizarrón o del texto”).

Cuando las tres variables con efecto significativo sobre Matemática se modelan simultáneamente, todas resultan significativas. Es decir, el uso de materiales y las prácticas no tradicionales, según alumnos y docente, tienen efectos propios. Sin embargo, su eficacia explicativa de la variación inter-país e inter-aula es reducida. La variación residual (porcentual) de este modelo es 21,7% en el nivel país y 26,6% en el nivel aula. Estas estimaciones significan que se ha explicado 4,5% y 1,7% de las variaciones inter-país e inter-aula, respectivamente.

En Lectura sólo 5 indicadores exhiben un efecto propio y ayudan a definir el modelo de efecto bruto: las frecuencias de uso de materiales y de la biblioteca, la lectura de “libros largos con capítulos” y las percepciones de los alumnos sobre el tipo de actividad en el aula. Este conjunto de variables conforman un modelo que consigue explicar 9,5% y 6,4% de las variaciones inter-país e inter-aula, respectivamente.

Al incluir las tres variables significativas de Matemática en el modelo control, una por vez, solo la frecuencia de la práctica docente no tradicional permanece significativa, es

decir, con un efecto propio, más allá del producido por los indicadores contextuales. En Lectura, en cambio, todos los indicadores tendrían un efecto propio sobre los resultados de las pruebas, con excepción de la frecuencia (percibida por los alumnos) con que se realizan actividades tradicionales en el aula.

Finalmente, se someten a evaluación conjunta todos los indicadores con efecto propio. En Matemática, y de acuerdo con lo observado en el punto anterior, solo se incluye la frecuencia de práctica docente no tradicional, además de las variables del modelo control. A pesar de que el coeficiente es significativo, en este modelo las varianzas residuales de ambos niveles de agregación indican que este indicador tiene una capacidad explicativa apenas perceptible.

En Lectura, al incluir simultáneamente los 5 indicadores en el modelo control, sólo dos permanecen con coeficiente significativo: la frecuencia de uso de materiales y la frecuencia de actividades no tradicionales en clase, según los alumnos mismos. Al igual que en Matemática, la reducción del residuo en el nivel aula dejado por el modelo control es apenas perceptible (1%) (cuadro 5).

Cuadro 5. Coeficientes de modelos multinivel. Práctica docente. Matemática y Lectura. SERCE 2007

VARIABLES Y DISTRIBUCIÓN DE LA VARIANZA	MATEMÁTICA		LECTURA	
	Bruto	Neto	Bruto	Neto
Docente				
Frecuencia del uso de materiales	0.863	ns	1.241	0.424
Docente de matemática				
Práctica docente tradicional	ns	---	---	---
Práctica docente no tradicional	0.813	0.387	---	---
Docente de Lengua				
Frecuencia del uso de la biblioteca	---	---	5.891	---
Frecuencia lectura de libros más largos	---	---	6.386	---
Alumnos				
Frecuencia actividades en clase (QA)...				
tradicional en Matemática	ns	---	---	---
no tradicionales en Matemática	3.875	ns	---	---
tradicional en Lengua	---	---	3.873	---
no tradicionales en Lengua	---	---	-4.829	-2.204
Varianza (%)				
País	21,7	17,3	16,8	8,9
Aula	26,6	21,2	23,6	12,7

Fuente: Cálculos de los autores.

Todos los coeficientes son significativos (Prob.0.001), salvo que se indique lo contrario: ns

5.6. Oportunidad de aprendizaje

Cuanto mayor sea la cantidad de contenidos curriculares específicos incluidos en las pruebas de Matemática y Lectura que hayan sido enseñados por el maestro, más altos serán los rendimientos en Matemática y Lectura. En Cuba, 45% de los maestros no completó la planilla sobre la enseñanza de cada uno de los contenidos de la prueba de Matemática (QM, preg. 6). Para no perder el resto de la información válida, a esos casos se les asignó el promedio del país. Para evaluar posibles sesgos, se procesaron dos modelos: uno con imputación y otro con una variable *dummy* (Cuba=0; otros países = 1). No se observó diferencia significativa entre ambas estimaciones. En las preguntas sobre el porcentaje de clases dedicadas a desarrollar cada uno de los contenidos de Matemática (QM, preg. 4) se registraron 2379 casos perdidos en Chile y 2825 en México. Se siguió el procedimiento anteriormente descrito, con resultados similares. Las preguntas sobre el

tiempo dedicado por el docente a diversas actividades (QP, preg. 21) acusaron 2409 casos perdidos. Para cada actividad se procesaron dos modelos: uno con asignación de promedios a los casos perdidos y otro excluyendo tales casos. No hubo diferencias entre ambos respecto de su significación estadística.

Por otra parte, en Matemática, cuanto mayor sea la proporción de clases impartidas sobre numeración y/o geometría, más alto será el rendimiento promedio del aula, y a la inversa, cuanto más alto sea el número de clases sobre medición y estadística, más bajo será ese rendimiento. En la otra área, las clases dedicadas a la comprensión de textos, literarios o no, y a la producción de textos literarios, predicen mejores rendimientos en Lectura. La comunicación oral, en cambio, mantiene una relación negativa con los resultados de las pruebas. En el recuadro A se presentan posibles explicaciones de estas concomitancias con los puntajes de la prueba.

En relación con la variación de los tiempos probables de exposición a los contenidos curriculares, se detectan dos asociaciones relevantes: la asistencia a “doble turno” o “jornada completa” y la cantidad de días efectivos de clases, fuertemente asociados con los niveles de aprendizaje en ambas áreas. Además, los niveles de desempeño en Matemática se asocian positivamente con el tiempo asignado por el maestro a la preparación de clases y/o a la evaluación de alumnos, y negativamente con el tiempo asignado a cuestiones administrativas de la escuela. En Lectura, en cambio, sólo el tiempo asignado por el maestro a la evaluación de alumnos exhibe una asociación significativa y positiva con el rendimiento promedio del aula.

Los comportamientos de las mediciones relacionadas con las tareas para el hogar muestran algunas inconsistencias entre ambas asignaturas. En Matemática, ni la frecuencia ni el tiempo estimado para la realización de tareas para el hogar, según el maestro, se asocian con los rendimientos promedios de los alumnos del aula. En Lectura, en cambio, la correlación es estrecha solo con la frecuencia con que se asignan tareas. El comportamiento de la información que proviene de los alumnos es inversa: mientras que en Matemática se observa una relación estrecha y positiva entre frecuencia de tareas y rendimiento, en Lectura, tal relación no existe. Finalmente, la mayor frecuencia de actividades “no tradicionales” vinculadas a las tareas (como “Hace que los estudiantes corrijan sus tareas en grupos”) se relaciona positivamente con los resultados de la prueba de Matemática, pero no con los de la prueba de Lectura.

A partir de estas constataciones, corresponde determinar el efecto total de estos factores escolares. Primeramente, se evaluaron algunas simplificaciones. Se constató que, en Matemática, la unión de tiempo asignado a preparación de clases y a evaluación es más robusta que ambos indicadores por separado, al igual que la combinación de clases dedicadas a numeración y a geometría. Lo mismo sucede en Lectura con comprensión de textos y producción de textos no literarios.

Si estos nuevos indicadores y los otros que resultaron significativos anteriormente se modelan conjuntamente, cada uno de ellos conserva un efecto significativo propio (Cuadro 6). En este modelo, la varianza residual de Matemática en el nivel aula es de 25,9% y en el nivel país de 20,7%. Como resultado de la introducción de este conjunto de variables, la variación inter-aula de Matemática y de Lectura disminuye alrededor de 1,2 puntos porcentuales respecto de los modelos vacíos iniciales.

En Matemática, cuando estos indicadores se controlan por los factores exógenos, solo la frecuencia de tareas percibida por los alumnos mantiene una fuerte asociación con el residuo no explicado por los factores contextuales. Las asociaciones de la dedicación de

clases a la numeración y/o a la geometría, de la mayor cobertura curricular, del uso de tiempo para preparación de clases y/o evaluación de alumnos y del método “no tradicional” en la evaluación de las tareas del hogar son notoriamente más débiles. Los efectos de los indicadores de la extensión de tiempo expuesto a procesos de aprendizaje – doble turno y cantidad de días de clase– se desvanecen totalmente.

Lectura exhibe un comportamiento diferente. Los efectos del tiempo dedicado a la evaluación y la frecuencia de tareas desaparecen, pero el porcentaje de clases dedicadas a la comprensión y la producción de textos, y la cobertura curricular mantienen una estrecha asociación con los resultados de la prueba. Por otra parte, los días de clase y el doble turno se comportan de la misma forma que con Matemática.

Al modelarlos simultáneamente, se obtiene el efecto neto de estos subconjuntos de indicadores. Aunque todos los coeficientes conservan significación estadística, la capacidad explicativa de esos indicadores, adicional a la proporcionada por el modelo contextual, es poco notoria. Los residuos (%) estimados para el nivel aula en Matemática y Lectura son 17,2% y 12,7%, respectivamente (cuadro 6).

Cuadro 6. Coeficientes de modelos multinivel. Oportunidad de aprendizaje. Matemática y Lectura. SERCE 2007

VARIABLES Y DISTRIBUCIÓN DE LA VARIANZA	MATEMÁTICA		LECTURA	
	Bruto	Neto	Bruto	Neto
Docente				
% del tiempo semanal asignado a...				
evaluación	---	---	0.479	ns
preparar clase o evaluación	0.270	0.140	---	---
% de clases dedicadas a...				
numeración o geometría	0.604	ns	---	---
comprensión y producción de textos*	---	---	0.443	0.280
Exposición de contenidos de la prueba	0.504	0.207	0.823	0.412
Frecuencia de tareas para la casa	---	---	5.197	ns
Evaluación no tradicional de tareas	0.721	0.452	---	---
Grupo de alumnos				
Frecuencia tareas para la casa...				
en Matemática	8.684	4.384	---	---
Escuela				
Cantidad de días de clase impartidos	0.315	0.124	0.225	0.107
Doble turno	11.243	ns	11.993	ns
Varianza (%) según nivel de agregación				
País	20,7	14,4	16,7	8,5
Aula	25,9	17,2	24,2	12,7

Fuente: Cálculos de los autores.

Nota *: Comprensión de textos o producción de textos no literarios. Todos los coeficientes son significativos (Prob.0.001), salvo que se indique lo contrario: ns.

Recuadro A. Práctica docente y rendimiento en Lengua

DISTRIBUCIÓN DE LAS CLASES SEGÚN LOS CONTENIDOS

La asociación positiva del rendimiento con la comprensión de textos literarios puede deberse a que estos suelen comportar una complejidad mayor, pues exigen no solo una comprensión literal e inferencial, sino también estética, que implica interpretaciones paralelas posibles de un uso específico de la lengua, entre otros aspectos. En cuanto a la comprensión y la producción de textos no literarios, en general se realizan en la escuela: rara vez la familia comparte con el niño hasta el sexto grado artículos de divulgación científica o crónicas periodísticas (ejemplos de los géneros no literarios evaluados).

La comunicación oral, asociada negativamente al rendimiento, no fue evaluada en la prueba. Algunos estudios señalan que la comunicación oral generalmente se limita a las interacciones entre el docente y los alumnos, y su enseñanza, a regular actitudinalmente las interacciones. Es decir, como comunicación oral no se enseñan o se enseñan poco géneros orales complejos, como el debate y el radioteatro. Además, las pruebas externas, tanto como las de aula, son predominantemente escritas. Finalmente, cabe señalar que el menor valor dado a la comunicación oral podría afectar el rendimiento de los estudiantes de las comunidades en las que la oralidad es clave.

La producción de textos literarios y la reflexión sobre el lenguaje, ambos sin asociación con el rendimiento, tampoco fueron evaluados en la prueba. La escritura de literatura, en sentido estricto, no se enseña hasta sexto grado: los niños aplican el concepto de ficción o la organización narrativa más sencilla, por ejemplo, pero no efectúan rupturas que den lugar a nuevas expresiones. En cuanto a la reflexión sobre el lenguaje, consiste en reflexionar acerca de los porqués del uso de la lengua. Dado que la prueba se basó en la comprensión de textos y sus partes y se consideró que no era posible evaluar realmente la reflexión sobre el lenguaje, parece razonable que no se halle una relación con el rendimiento.

LAS ACTIVIDADES DE LECTURA EN EL AULA

La lectura de textos extensos acordes a sexto grado, como las novelas cortas desde el punto de vista del adulto, es muy infrecuente en la escuela, de parte del maestro o de parte del grupo de alumnos (si se les distribuyeran partes). Estos tipos de lectura, no evaluados en la prueba, parecen relevantes, desde el punto de vista didáctico, para “responsabilizarse” de la lectura, evaluar la comprensión individual, etc.; sin embargo, en primaria, según los manuales, los currículos y las investigaciones empíricas, predomina la lectura de textos breves, como las leyendas y los mitos. Esta lectura se realiza probablemente en silencio, tal vez para marcar la diferencia con el nivel inicial y los primeros años de la primaria, en los que el docente sí lee a los niños. Así podría explicarse la asociación significativa entre “lectura silenciosa de textos breves” y rendimiento.

La enseñanza de las estrategias de lectura ha sido introducida recientemente en algunos países de la región, como aplicación de los estudios de la Psicología Cognitiva. Por esto, es frecuente ver documentos curriculares que solicitan al docente que haga que los estudiantes “activen su memoria a largo plazo” y “realicen inferencias”, procesos que la mente efectúa sin necesidad de que un docente lo demande. Por tanto, el docente no podría mostrar esas estrategias para que los estudiantes se las apropien. Otras estrategias, como reconocer el tema global guiándose por el título, los subtítulos o las frases destacadas, sí pueden ser enseñadas; sin embargo, como decimos, han sido recientemente introducidas junto con otras no enseñables, lo que podría explicar la ausencia de asociación entre ellas y el rendimiento. Por otro lado, la práctica de orientar a los estudiantes para que escojan libros y los lean por sí mismos parece condicionada por factores no controlables para el docente, como la disponibilidad de libros suficientes en la escuela y en los hogares.

Recuadro Ab. Práctica docente y rendimiento en Lengua (Continuación)

LAS CLASES DE TEXTOS LEÍDOS

Algunos de los ítems al respecto son ambiguos. Por ejemplo, entre los textos literarios quedan incluidos las fábulas y los cuentos de hadas (sin problemas de identificación) y también las “otras historias de ficción” (que pueden abarcar hasta cuentos de autor relativamente complejos, como los mini-relatos) y los poemas (que pueden comprender desde canciones infantiles hasta caligramas). Todos esos géneros figuran en los currículos latinoamericanos. Por tanto, es probable que la ausencia de asociación con el rendimiento se deba a las diferentes interpretaciones dadas a las opciones.

La segunda categoría, “Textos no literarios de lectura”, incluye también un ítem muy ambiguo: “descripciones y explicaciones de cosas, personas o eventos (no ficción)”. La descripción no ficcional puede comprender la tradicional descripción “mi compañero/mi madre/las vacaciones” o la descripción enciclopédica, que exige la búsqueda de información en fuentes, el ordenamiento jerárquico de las ideas, un lenguaje formal, etc. Además, esa alternativa puede haberse escogido por la presencia de “explicaciones de eventos” simples (por qué dos chicos se pelearon) o complejos (por qué se produce la lluvia). Incluso, puede pensarse que los manuales escolares tienen, predominantemente, “descripciones y explicaciones...” y también, como indican las otras alternativas, “instrucciones o manuales...” y “cuadros, diagramas y gráficos”. Por tanto, también aquí es probable que la ausencia de asociación se deba a las diferentes interpretaciones dadas a las opciones.

“Libros largos con capítulos” podría abonar esta interpretación: si bien la alternativa es asimismo ambigua (los libros pueden ser novelas cortas o manuales, entre otros), supone una lectura compleja infrecuente en este grado: los docentes que hacen leer textos para establecer relaciones entre ideas distantes en el texto obtendrían más altos resultados.

LA IMPORTANCIA DE LOS PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN

La evaluación formativa ha demostrado que acompañar los procesos de comprensión y producción de los estudiantes permite reorientar las clases y la serie de actividades; aprovechar las fortalezas detectadas para subsanar las falencias y favorecer la autonomía progresiva del estudiante. Los rendimientos no se asocian con la importancia dada a los procedimientos tradicionales, escritos u orales y esto puede deberse a que la prueba escrita tradicional no permite evaluar el proceso realizado por el estudiante, pues suele consistir en una serie de “saltos” temáticos que apelan a la memorización temporaria de conceptos; lo mismo puede decirse de la “lección oral”. A esto puede deberse que los alumnos cuyos maestros adjudican mayor importancia los procedimientos evaluativos formativos obtengan logros más altos.

Fuente: Elaboración propia.

5.7. A modo de síntesis

Más allá del comportamiento detallado de cada uno de los indicadores, vale la pena sintetizar los hallazgos relativos a los cinco núcleos temáticos considerados: recursos materiales, características del docente, clima, práctica docente y oportunidad de aprendizaje. Para ello, focalizamos la atención en los decrecimientos relativos de las varianzas del nivel aula (cuadro 7) y del nivel país (cuadro 8) ocasionadas por el modelo control, por cada uno de los subgrupos de indicadores y por las combinaciones entre ambos tipos de indicadores, escolares y contextuales.

En el nivel aula, los efectos de los factores tienen tendencias similares en ambas áreas, aunque las intensidades son diferentes. Inicialmente, los recursos escolares muestran la mayor capacidad predictiva —explican casi 26% y 39% de las desigualdades promedios de las aulas en Matemática y Lectura, respectivamente, valores superiores aunque cercanos a los observados con el clima: 22,6% y 31,6%. Las características del docente explican porcentajes muy inferiores: 7,4% y 12,2%, aunque notablemente superiores a los observados en los dos subgrupos restantes.

Cuadro 7. Indicadores de capacidad explicativa de los subconjuntos temáticos. Variación inter-aula. Matemática y Lectura. SERCE 2007

INDICADORES	SUBCONJUNTOS TEMÁTICOS				
	Recursos	Docente	Clima	Práctica	Oda
Variación inter-aula Matemática					
1. Total del factor escolar	25,9	7,4	22,6	1,7	4,2
2. Total del contexto	35,7				
3. Total	36,8	36,1	41,0	35,9	36,3
4. NSE y factor escolar (intersección)	24,8	7,0	17,3	1,5	3,6
5. Propio del factor escolar	1,1	0,4	5,3	0,2	0,6
6. Propio del contexto	10,9	28,7	18,4	34,2	32,1
7. % propio factor escolar: (5)/(1)	4,2	5,4	23,5	11,8	14,3
Variación inter-aula Lectura					
1. Total factor escolar	38,8	12,2	31,6	6,4	4,2
2. Total contexto	49,1				
3. Total	49,7	50,7	56,6	49,6	49,8
4. Contexto y factor escolar (intersección)	37,6	9,1	16,8	5,4	2,8
5. Propio del factor escolar	1,2	3,1	14,8	1,0	1,4
6. Propio del contexto	11,5	40,0	32,3	43,7	46,3
7. % propio factor escolar: (5)/(1)	3,1	25,4	46,8	15,6	33,3

Fuente: Cálculos de los autores.

Ahora bien, si en cada subgrupo temático se considera el efecto conjunto de los indicadores del contexto y los escolares específicos del grupo temático, el subconjunto clima posee aparentemente la mayor eficacia predictiva, tanto en Matemática (41%) como en Lectura (56,6%). Estos cambios de posición suceden porque la superposición del efecto de los recursos escolares a los del contexto –Matemática: 24,8%; Lectura: 37,6%– es claramente superior a la observada con clima: 17,3% y 16,8%, respectivamente. De hecho, los efectos propios de esta última dimensión son 5,3% en Matemática y 16,8% en Lectura, muy superiores a los de todos los otros subconjuntos de indicadores. Consistentemente con ello, 23,5% de la explicación total del clima en Matemática se debe atribuir al efecto propio de ese factor. En Lectura, ese porcentaje asciende a 46,8%. Al mismo tiempo, los recursos son los que poseen el menor efecto propio relativo en ambas áreas: 4,2% y 3,1%.

El decrecimiento relativo que producen los factores contextuales en el nivel país –36,1%– es muy próximo al estimado para el nivel aula –35,7%. Sin embargo, existen algunas diferencias relevantes en el efecto de los factores escolares. En ambas asignaturas, la disminución relativa de la varianza producida por efecto total de los grupos de factores escolares es superior a la correspondiente en el nivel aula, con excepción de los recursos escolares, donde el decrecimiento relativo de la varianza en el nivel país es notoriamente inferior.

El efecto propio de los factores escolares sigue también esa tendencia, con dos particularidades. En primer lugar, los recursos se muestran más eficaces en el nivel país, pero solo en Matemática. En segundo lugar, clima exhibe un efecto muy significativo en el nivel país, comparado con el efecto sobre el aula.

Cuadro 8. Indicadores de capacidad explicativa de los subconjuntos temáticos. Variación inter-país. Matemática y Lectura. SERCE 2007

INDICADORES DE VARIACIÓN INTER-PAÍS	SUBCONJUNTOS TEMÁTICOS				
	Recursos	Docente	Clima	Práctica	Oda
Matemática					
Total del factor escolar	4,7	17,5	42,5	4,5	9,0
Total del contexto NSE	36,1	36,1	36,1	36,1	36,1
Total	38,1	38,2	49,3	37,6	36,4
Propio del factor escolar	3,1	2,3	20,6	2,4	2,3
Lectura					
Total del factor escolar	14,5	25,5	49,9	9,5	10,0
Total del contexto NSE	52,2	52,2	52,2	52,2	52,2
Total	52,4	55,1	61,2	52,0	54,0
Propio del factor escolar	0,40	6,1	18,9	0	3,9

Fuente: Cálculos de los autores.

7. Conclusiones

En este trabajo se analizaron los datos del SERCE con el objetivo de identificar y dimensionar el posible efecto de factores escolares que inciden en los rendimientos de los alumnos de sexto grado de primaria en América Latina. Se consideraron los datos provenientes de los cuestionarios del alumno y del docente, junto con los resultados de las pruebas de Matemática y Lectura. Los datos fueron tratados con la técnica de análisis multinivel, modelando tres niveles (país, aula, alumno). Para el análisis, los indicadores se agruparon en cinco subconjuntos temáticos: recursos, características del docente, clima escolar, práctica educativa y oportunidad de aprendizaje (exposición a los contenidos de la prueba).

La inferencia más notable que surge del análisis es que los “efectos” de las diversas características escolares investigadas sobre el rendimiento del alumno se superponen casi totalmente con los condicionantes contextuales extra-escolares. El clima escolar es la dimensión que más se aleja de esta conclusión.

En términos generales, entonces, los datos conducen a concluir que, en gran parte, la eficacia escolar consiste en ciertas características del aula, del docente y de la práctica educativa fuertemente asociadas al contexto socioeconómico de la institución escolar y que ellas “intermedian” el efecto de ese contexto sobre el nivel de aprendizaje de los alumnos.

En este tipo de estudios, resultados de esta naturaleza generan inmediatamente el interrogante acerca de la posible incidencia de la metodología adoptada; en particular, la forma de construir los indicadores y la estrategia de análisis seguida. Esta prevención está plenamente justificada porque, parafraseando a Thrupp, Lauder y Robinson (2002), en la investigación cuantitativa, “es claramente difícil encontrar mediciones ‘proxy’ de los procesos involucrados en la organización curricular y la política institucional” (p.485). “Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes”, la publicación del SERCE, también parece acoger esta idea al constatar la inconsistencia en las correlaciones de algunos factores y al afirmar que ello debe tomarse con precaución, pues “en innumerables ocasiones, la falta de asociación puede deberse a la forma en que se midieron las variables que impide reflejar la relación que realmente existe entre los ámbitos de interés” (p.108).

No se puede dejar de compartir esta última presunción. Los cuestionarios del SERCE se propusieron medir demasiados aspectos diferentes del proceso educativo. Con algunas

excepciones, ello implica disponer de pocos ítems referidos a un mismo concepto. El investigador se encuentra, entonces, ante una encrucijada: o se trabaja con esa heterogeneidad de aspectos generando mediciones de baja confiabilidad o se mezclan ítems de muy diferentes contenidos para medir pocos conceptos, afectando la validez.

Más allá de esas consideraciones, la incógnita sobre la calidad del proceso de relevamiento se torna especialmente justificada cuando se constata que indicadores relativos a la oportunidad de aprendizaje no tienen mayor preeminencia, tal como lo expresa un abundante cuerpo de investigaciones.

Otro aspecto metodológico que merece registrarse se refiere a los alumnos como fuente de información. Del análisis realizado surge con evidencia que indagar informaciones y percepciones de los alumnos sobre diferentes aspectos del aula, del maestro y de la escuela vale la pena, no solo para incluirlas como mediciones individuales del alumno, sino también y sobretodo, para construir mediciones del nivel grupal a partir de ellas.

Quedan pendientes diversas tareas. En primer lugar, investigar si existen interacciones entre las variables escolares estudiadas y de cada una de ellas con el contexto socioeconómico escolar. En segundo lugar, resta saber si los efectos de los diferentes factores escolares varían entre los países que entraron en el estudio. Finalmente, parece relevante evaluar esos hallazgos empíricos a la luz de modelos multinivel que incluyan también al otro nivel del sistema educativo: la escuela. Debe tenerse en cuenta, sin embargo, que este ejercicio significaría una reducción notable de la muestra debido a la gran cantidad de escuela con una sola aula.

Para terminar, una aclaración sobre la interpretación general de los resultados. Estos se ciñen a la realidad del conjunto de los sistemas educativos de los países participantes y son, por tanto, parámetros que describen cómo funcionan *actualmente* dichos sistemas. Así, si se produjeran transformaciones macro-sociales o educativas importantes, podrían producirse modificaciones en los parámetros aquí estimados. Por ejemplo, si en determinado tipo de escuela se modificaran la organización o la cultura de la institución escolar, así como sus prácticas educativas, podría observarse mayor heterogeneidad en el nivel escuela y podría aumentar la importancia relativa de la escuela en la explicación de las diferencias en los aprendizajes. La generalización de prácticas pedagógicas inclusivas y adecuadas a las necesidades de la gran cantidad de alumnos con carencias socioeconómicas redundaría en el descenso de la fuerza predictiva de esas carencias y en el aumento de la importancia relativa de la escuela como factor de distribución de aprendizajes. El centro de atención, pues, deben ser las escuelas con alumnos provenientes de los sectores más carenciados. Es en ellas, especialmente, donde se deben generar prácticas escolares efectivas que conduzcan a una distribución más equitativa de los aprendizajes.

Referencias

- Abedi, J., Courtney, M., Leon, L., Kao, J. y Azzam, T. (2006). *English language learners and math achievement: A study of opportunity to learn and language accommodation*. Technical Report 702, National Center for Research on Evaluation, Standards and Student Testing (CRESST). Los Angeles, CA: University of California.
- Aguirre-Muñoz, Z. y Boscardin, C. (2008). Opportunity to learn and english learner achievement: Is increased content exposure beneficial? *Journal of Latinos and Education*, 7(3), 186-205.

- Aitkin, M. y Longford, N. (1986). Statistical modelling issues in school effectiveness. *Journal of the Royal Statistical Society, Series A*, 149, 1-42.
- Alexander, K. y Pallas, A. (1984). Curriculum reform and school performance: An evaluation of the new basics. *American Journal of Education*, 92, 391-420.
- Anderson, L.W. (1987). The classroom environment study: Teaching for learning. *Comparative Education Review*, 31(1), 69-87.
- Askew, M. y William, D. (1995). *Recent Research in Mathematics Education 5-16*. Londres: Office for Standards in Education.
- Berliner, D. (1984). The half-full glass: A review of research on teaching. En P.L. Hosford (ed.), *Using What We Know about Teaching* (pp. 58-71). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Brophy, J. y Good, T.L. (1986). Teacher behavior and student achievement. In M. C. Wittorck (ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 328-375). Nueva York: Macmillan.
- Bryk, A. y Raudenbush, S. (1992). *Hierarchical Linear Models for Social and Behavioral Research: Applications and Data Analysis Methods*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Burstein, L. (Ed.) (1993). *The IEA Study of Mathematics III: Student Growth and Classroom Processes*. Tarrytown, NY: Pergamon Press.
- Carroll, J.B. (1963). A model of school learning. *Teachers College Record*, 64(8), 723-733.
- Cervini, R. (2012). El "efecto escuela" en países de América Latina: reanalizando los datos del SERCE. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20(39), art 6.
- Clotfelter, C., Ladd, H. y Vigdor, J. (2010). Teacher credentials and student achievement in high school: A cross-subject analysis with student fixed effects. *Journal of Human Resources, University of Wisconsin Press*, 45(3), 34-56.
- Clotfelter, C., Ladd, H. y Vigdor, J. (2007a). Teacher credentials and student achievement: Longitudinal analysis with student fixed effects. *Economics of Education Review*, 26(6), 673-682.
- Clotfelter, C., Ladd, H. y Vigdor, J. (2007b). *How and why do teacher credentials matter for student achievement? Working Paper 2*. Recuperado de <http://ideas.repec.org/s/nbr.html>
- Coleman, J., Hoffer, T. y Kilgore, S. (1982). *High School Achievement: Public, Catholic and Private Schools Compared*. Nueva York: Basic Book.
- Cooley, W. y Leinhardt, G. (1980). The instructional dimensions study. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 2(1), 7-25.
- Cooper, H., Robinson, J. y Patall, E. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research: 1987-2003. *Review of Educational Research*, 76(1), 1-62.
- Cotton, K. (1995). *Effective Schooling Practices: A Research Synthesis. 1995 Updated*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Creemers, B.P.M. (1994a). *The effective classroom*. Londres: Cassell.
- Creemers, B.P.M. (1994b). The history, value and purpose of school effectiveness studies. En D. Reynolds, B. Creemers, P. Nesselrodt, E. Schaffer, S. Stringfield y C. Teddlie, *Advances in School Effectiveness Research and Practice* (pp. 9-23). Oxford: Pergamon Press.
- Creemers, B.P.M. y Kyriakides, L. (2008). *The Dynamics of Educational Effectiveness: A Contribution to Policy, Practice and Theory in Contemporary Schools*. Londres: Routledge.
- Davies G. y Thomas, M. (1992). *Escuelas eficaces y profesores eficientes*. Madrid: La Muralla.

- De Angelis, K. y Talbert, J. (1995, abril). Social inequalities in high school mathematic achievement: Cognitive dimensions and learning opportunities. Comunicación presentada en *The Annual Meeting of the American Educational Research Association*. San Francisco, CA.
- Dettmers, S., Trautwein, U. y Lüdtke, O. (2009). The relationship between time and achievement is not universal: evidence from multilevel analysis in 40 countries. *School Effectiveness and School Improvement*, 20(4), 375-405.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. En M.C. Wittrock (ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 392-431). Nueva York: Macmillan.
- Duarte, J., Bos, M. y Moreno, M. (2011a). *Los docentes, las escuelas y los aprendizajes escolares en América latina: un estudio regional usando la base de datos del SERCE*. Nota Técnica IDB-TN-267. Recuperado de <http://www.iadb.org/>
- Duarte, J., Gargiulo, C. y Moreno, M. (2011b). *Infraestructura escolar y aprendizaje en la educación básica: un análisis a partir del SERCE*. Nota Técnica IDB-TN-277. Recuperado de <http://www.iadb.org/>
- Duarte, J., Bos, M. y Moreno, M. (2009). *Inequidad en los aprendizajes escolares en Latinoamérica*. Nota Técnica 4. Recuperado de <http://www.iadb.org/>
- Elliot, M. (1998). School finance and opportunities to learn: Does money well spent enhance students' achievement? *Sociology of Education*, 71(3), 223-245.
- Galton, M. (1987). An ORACLE chronicle: A decade of classroom research. *Teaching and Teacher Education*, 3(4), 299-313.
- Gau, S. (1997, marzo). The distribution and the effects of opportunity to learn on mathematics achievement, Comunicación presentada en *The Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Chicago.
- Goldhaber, D. (2006). Everyone's doing it, but what does teacher testing tell us about teacher effectiveness? *Journal of Human Resources*, 42(4), 765-794.
- Goldhaber, D. (2007). Can Teacher Quality Be Effectively Assessed? National Board Certification as a Signal of Effective Teaching. *Review of Economics and Statistics*, 89(1), 134-150.
- Goldstein, H. (1995). *Multilevel statistical models*. Londres: Edward Arnold.
- Hill, H., Rowan, B. y Ball, D. (2005). Effects of teachers' mathematical knowledge for teaching on student achievement. *American Educational Research Journal*, 42(2), 371-406.
- Husen, T. (1967). *Internationasl Study of Achievement in Mathematics: A Comparison of Twelve Systems*. Nueva York: Wiley.
- Kyriakides, L. y Creemers, B.P.M. (2009). The effects of teacher factors on different outcomes: two studies testing the validity of the dynamic model. *Effective Education*, 1(1), 61-85.
- Kyriakides, L. y Creemers, B.P.M. (2008). Using a multidimensional approach to measure the impact of classroom level factors upon student achievement: A study testing the validity of the dynamic model. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(2), 183-306.
- Kosir, K. (2005). The influence of teacher's classroom management style on pupils' self regulative behaviour. *Studia Psychologica*, 47(2), 119-143.
- Levine, D.U. y Lezotte, L.W. (1990). *Unusually effective schools; a review and analysis of research and practice*. Madison, WI: National Center for School Research and Development.
- LLECE (2010). *Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Santiago: OREALC/UNESCO Santiago.

- McDonnell, L.M., Burstein, L., Ormseth, T., Catterall, J. y Moody, D. (1990). *Discovering what Schools Really Teach: Designing Improved Coursework Indicators* (Report N° R3886). Santa Monica, CA: RAND Corporation.
- Metzler, J. y Woessmann, L. (2010). *The impact of teacher subject knowledge on student achievement: Evidence from within-teacher within-student variation*. Bonn: Institute for the Study of Labor.
- Muijs, D. y Reynolds, D. (2000). School effectiveness and teacher effectiveness in mathematics: Some preliminary findings from the evaluation of the mathematics enhancement programme. *School Effectiveness and School Improvement*, 11(3), 273-303.
- Muijs, D., Campbell, J., Kyriakides, L. y Robinson, W. (2005). Making the case for differentiated teacher effectiveness: An overview of research in for key areas. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(1), 51-70.
- Murillo, J. (Coord.) (2007). *Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Muthén, B., Kao, C. y Burstein, L. (1991). Instructionally sensitive psychometrics: Application of a new IRT-based detection technique to mathematics achievement test items. *Journal of Educational Measurement*, 28(1), 1-22.
- Muthén, B., Huang, L., Jo, B., Khoo, S., Goff, G., Novak, J. y Shih, J. (1995). Opportunity-to-learn effects on achievement: Analytical aspects. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 17(3), 371-403.
- Osafehinti, I. (1987). Opportunity-to-learn and achievement in secondary school mathematics. *Studies in Educational Evaluation*, 13(2), 193-197.
- Porter, A.C. (2002). Measuring the content of instruction: Uses in research and practice. *Educational Research*, 31(7), 3-14.
- Rohrbeck, C.A., Ginsburg-Block, M.D., Fantuzzo, J.W. y Miller, T.R. (2003). Peer-assisted learning interventions with elementary school students: A meta-analytic review. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 240-257.
- Rosenshine, B. (1986). Synthesis of research on explicit teaching. *Educational Leadership*, 43(7), 60-69.
- Rosenshine, B. y Stevens, R. (1986). Teaching Functions. In M.C. Wittrock (Ed.). *Handbook of Research on Teaching* (pp. 376-391). Nueva York: Macmillan.
- Sammons, P., Hillman, J. y Mortimore, P. (1995). *Key Characteristics of Effective Schools: A review of school effectiveness research*. Londres: Office for Standards in Education.
- Scheerens, J. y Bosker, R. (1997). *The Foundation of Educational Effectiveness*. Oxford: Pergamon.
- Schmidt, W.H. (1992). The distribution of instructional time to mathematical content: One aspect of opportunity to learn. En L. Burstein (ed.), *The IEA Study of Mathematics III: Student Growth and Classroom Processes* (pp. 129-145). Nueva York: Pergamon Press.
- Schmidt, W. (1983). High school course-taking: A study of variation. *Journal of Curriculum Studies*, 15(2), 167-182.
- Seidel, T. y Shavelson, R.J. (2007). Teaching effectiveness research in the past decade: The role of theory and research design in disentangling meta-analysis results. *Review of Educational Research*, 77(4), 454-499.
- Slavin, R.E. (1983). When does cooperative learning increase student-achievement? *Psychological Bulletin*, 94(3), 429-445.
- Slavin, R.E. y Cooper, R. (1999). Improving intergroup relations: Lessons learned from cooperative learning programs. *Journal of Social Issues*, 55(4), 647-663.

- Slee, R., Weiner, G. y Tomlinson, S. (1998). *School Effectiveness for Whom?* Londres: Falmer Press.
- Stevens, F.I. (1993). Applying an opportunity-to-learn framework to the investigation of the effects of teaching practices via secondary analyses of multiple-case-study summary data. *The Journal of Negro Education*, 62(3), 232-248.
- Stevens, F.I., Wultz, L. y Bailey, M. (1998). *Teachers' Evaluations of Sustainability of Opportunity to Learn (OTL) Assessment Strategies. A National Survey of Classroom Teachers in Large Urban School Districts*. Philadelphia, PA: Center for Research in Human Development and Education.
- Stevenson, H. y Stigler, J. (1992). *The Learning Gap: Why Are Schools Are Failing and What We Can Learn from Japanese and Chinese Education*. Nueva York: Summit Books.
- Teodorovic, J. (2011). Classroom and school factors related to student achievement: what works for students? *School Effectiveness and School Improvement*, 22(2), 215-236.
- Thompson, D. y Senk, S. (2006, noviembre). Methods for controlling for opportunity-to-learn. Comunicación presentada en *The Annual Meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*. Mérida, México.
- Thrupp, M. (2001). Sociological and political concerns about school effectiveness research: Time for a new research agenda. *School Effectiveness and School Improvement*, 12(1), 7-40.
- Thrupp, M., Lauder, H. y Robinson, T. (2002). School composition and peer effects. *International Journal of Educational Research*, 37, 483-504.
- Trautwein, U. (2007). The homework-achievement relation reconsidered: Differentiating homework time, homework frequency and homework effort. *Learning and Instruction*, 17(3), 372-388.
- Trautwein, U., Köller, O., Schmitz, B. y Baumert, J. (2002). Do homework assignments enhance achievement? A multilevel analysis in 7th grade mathematics. *Contemporary Educational Psychology*, 27(1), 26-50.
- Walberg, H.J. (1985). Synthesis of research on teaching. En M.C. Wittrock (ed.), *Handbook of Research on Teaching* (85-102). Washington: American Educational Research Association.
- Walber, H. y Shanahan, J. (1983). High school effects on individual student. *Educational Researcher*, 15(3), 4-9.
- Wang, J. (1998). Opportunity to learn: The impacts and policy implications. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 20(3), 137-156.
- Wang, J. y Goldschmidt, P. (1999). Opportunity to learn, language proficiency, and immigrant status effects on mathematics achievement. *Journal of Educational Research*, 93(2), 101-111.
- Winfield, L.F. (1987). Teachers' estimates of test content covered in first grade reading and achievement. *Elementary School Journal*, 87(4), 437-454.

Anexo

Cuadro 9. Definición operacional de las variables

VARIABLES POR GRUPOS	REFERENCIAS
Contexto socioeconómico y académico	
Nivel económico flia. del alumno	Suma: QA 12 y 13; QF 9 y 10; 11 ítems; Sí = 1; No = 0.
Nivel educativo flia. del alumno	Analfabeto = 1; ... ; Univ.=5: QF 2 y QA 9 a 12
Género del alumno	QA 2: Mujer = 0; varón = 1
Nivel económico promedio aula	Promedio de <i>bien</i> en el aula
Nivel educativo familiar promedio	Promedio de <i>edu_f</i> en el aula
Composición de género	Proporción de <i>varon</i> en el aula
Repetencia escolar promedio	Cantidad promedio de repeticiones: QA 14
Los recursos	
Recursos matemática en el aula	QM 3_1: suma 10 ítems;
Recursos para español en el aula	QL 3: suma 9 ítems;
Recursos disponibles en clase	QA 26 a 31: suma 6 ítems;
Recursos didácticos en el hogar	QA 35: suma 6 ítems;
Recursos didácticos en escuela	FE 14: suma 8 ítems / alumnos 6°+3°;
Computadores para 6°	FE15_3: Cantidad de computadores/alumnos 6°
Cantidad de libros	FE 13: Cantidad libros / alumnos 3° + 6°;
Infraestructura de la escuela	FE 11+ FE 12: suma 20 ítems.
El docente (QP)	
Género	P1: Hombre = 0; Mujer = 1;
Edad	P2: Edad en años
Distancia escuela	P3: Otra localidad=0; la misma localidad=1
Enseña sólo matemática	P4: Sólo matemática = 1; otras = 0;
Enseña sólo Lengua	P4: sólo español = 1; otras = 0.
Antigüedad docente (en años)	P9
Antigüedad docente en escuela	P10
Estudios pedagógicos	P11: No o inacabados = 0; si = 1
Nivel educativo del docente	P12: (7, 8, 9 y 10 = 5)
Docente titular (indefinido)	P13: Otras = 0; titular tiempo indefinido = 1
Carga horaria	P14: Dedicación horaria en la escuela
<i>Trabaja sólo en esta escuela</i>	P16 y P17: Sólo en el centro = 0 Otro/s trabajo/s sólo como docente = 1 Otros trabajos no docentes = 1
Necesidad de apoyo técnico	P22: suma ítems 2, 3, 4, y 5.
Necesita apoyo en matemática	P5 (QM): suma ítems 1, 2, 3 y 4.
<i>Uso de computadora</i>	P23: No usa = 0; Usa en lugar publico = 1; Usa en su casa = 1; Usa en la escuela = 1;
<i>Satisfacción docente sobre...</i>	P18: 'Nada satisfecho' = 1; 'muy satisfecho' = 4;
...su relación con alumnos/familia	Suma ítems 5, 6, 9, 12 y 15;
... su relación con el director	Suma ítems 3, 7 y 13;
... su situación profesional	Suma ítems 1 y 2;
Grado de satisfacción general	Suma ítems 1, 2, 3, 5, 6, 7, 9, 12, 13 y 15.
Clima áulico e institucional	
<i>Problemas en grupo de alumnos</i>	QP 20: 'No es un problema' = 1; ... ; 'Es un problema serio' = 4;
... la disciplina en su aula	QP20: suma ítems 2, 7, 8, 10 y 14;
... problemas familiares	QP20: suma ítems 3, 4, 5 y 6;

Cuadro 9. Definición operacional de las variables. Continuación

VARIABLES POR GRUPOS	REFERENCIAS
<i>Motivación promedio de los alumnos respecto de ...</i>	
... la escuela	QA 20: suma ítems 1, 2 y 5
... la lectura	QA 33: suma ítems 7, 8 y 10;
... la escritura	QA 33: suma ítems 12, 13 y 14;
... la matemática	QA 33: suma ítems 1, 2 y 5;
<i>Percepción promedio de los alumnos respecto de ...</i>	
... la disciplina	QA 24: suma ítems 1, 2 y 3;
... la violencia	QA 25: suma ítems 1, 2, 3, 4, 5 y 6;
... la relación con el docente	QA 23: suma ítems 1, 2, 3, 4 y 5;
Cariño o apego a la escuela	QA 21: Mucha alegría = 1;...; mucha tristeza= 4
Práctica pedagógica	
<i>Docente Matemática (QM)</i>	
Frecuencia del uso de materiales	QM 3_2: suma 10 ítems; Nunca = 1; ...; Todas las clases=4
Práctica docente tradicional	QM 7: suma ítems 1, 2, 3 y 4; Nunca = 1; ...; muy frecuentemente = 4;
Práctica docente avanzada	QM 7: suma ítems 5, 6 y 7; Nunca = 1; ...; muy frecuentemente = 4;
<i>Docente de Español (QL)</i>	
Frecuencia del uso de materiales	QL 3_2: suma 9 ítems; Nunca = 1; ...; Todas las clases = 4
Frecuencia del uso de biblioteca	QL 4: No hay ó nunca = 1; ... ; La mayoría de las clases = 3;
Lectura voz alta	QL7: suma ítems 1 y 2; Nunca = 1; ...; Todas las clases = 4;
Apropiación de estrategias de lectura	QL7: suma ítems 4 y 5;
Lectura silenciosa	QL 7: ítem 3;
Textos literarios de lectura	QL 8: suma ítems 1, 2 y 4; Nunca = 1; ...; Siempre = 4;
Textos no literarios de lectura	QL 8: suma ítems 6, 7 y 8;
Libros largo con capítulos	QL 8: ítem 3;
Evaluación tradicional escrita	Q12: suma ítems 1 y 3; Poco importante = 1; muy importante = 3;
Evaluación formativa no escrita	Q12: suma ítems 2, 5 y 6;
Evaluación tradicional oral	QL12: ítem 4;
<i>Grupo de alumnos (QA)</i>	
Frecuencia actividades en clase	QA 32: Todos los días = 1; ... ; Menos de 1 vez por semana = 1
... tradicionales en Lengua	Suma ítems 5 y 7 ;
... no tradicionales en Lengua	Suma ítems 2, 6 y 8;
... tradicionales en matemática	Suma ítems 11, 12 y 14;
...no tradicionales en matemática	Suma ítems 13 y 16.
OdA	
<i>Docente (QP)</i>	
<i>% del tiempo semanal asignado por el maestro a...</i>	
... trabajo con alumnos	QP 21 ítem 1
... preparar clase	QP 21 ítem 2
... reuniones	QP 21 ítem 3
... evaluación	QP 21 ítem 4
... padres de familia	QP 21 ítem 5
... atención de alumnos	QP 21 ítem 6
... tareas administrativas	QP 21 ítem 7
... otras actividades	QP 21 ítem 8
Preparar clases + evaluación	QP 21 ítem 2 + ítem 4
Turno al que asiste el grupo	QP 5: doble turno = 1; otros = 0;

Cuadro 9. Definición operacional de las variables. Continuación

VARIABLES POR GRUPOS	REFERENCIAS
<i>Docente Matemática (QM)</i>	
<i>% de clases dedicadas a</i>	
Numeración	QM 4_1
Medición	QM 4_2
Geometría	QM 4_3
Estadística	QM 4_4
Otros	QM 4_5
Numeración + geometría	QM 4_1 + QM 4_3
Medición + Estadística	QM 4_2 + QM 4_4
Exposición de contenidos	QM 6: suma 21 ítems de contenido: 'De manera suficiente ó en profundidad' = 1; resto de las opciones = 0;
Frecuencia de tareas para casa	QM 8: Nunca = 1 ; ...; todas las clase = 4;
Tiempo para resolver tareas	QM 9: Menos de 15' = 1;; Más de 90' = 5
Evaluación tradicional de tareas	Q10, ítems 1 y 2
Evaluación no trad. de tareas	Índice sumativo Q10, ítems 4, 5, y 6
<i>Docente de Español (QL)</i>	
<i>% de clases dedicadas a ...</i>	
... comunicación oral	QL 5_1
... comprensión textos literarios	QL 5_2
comprensión textos no literarios	QL 5_3
... producción de textos literarios	QL 5_4
... producción textos no literarios	QL 5_5
... reflexión sobre la lengua	QL 5_6
... otro	QL 5_7
Exposición de contenidos	QL 6: suma 21 ítems de contenidos enseñados: 'De manera suficiente ó en profundidad' = 1; Resto de opciones = 0;
Frecuencia de tareas para casa	QL 9: 'Nunca = 1' ; ...; 'Todas las clase' = 4;
Tiempo para resolver tareas	QL 10: Menos de 15' = 1;; Más de 90' = 5
Evaluación tradicional de tareas	Q11: suma ítems 1 y 2;
Evaluación no trad. de tareas	Q11: suma ítems 4, 5, y 6;
<i>Grupo de alumnos (QA)</i>	
<i>Frecuencia tareas para la casa...</i>	
... en Lengua	Promedio en el aula QA 32 ítem 3;
... en Matemática	QA 32 ítem 10;
<i>Escuela (FE)</i>	
Nº días de clase impartidos	FE 5 ítem 1.

Fuente: Elaboración propia.

Nota*: Cuestionarios Familia del estudiante (QF); Estudiante de 6to. (QA6); Docente (QP); Enseñanza de Lengua (QL6); Enseñanza de Matemática (QM6); Ficha de empadronamiento de la escuela (FE).

Os reflexos da capacitação fora das grades: a ressocialização dos ex-detentos do complexo penitenciário de São Pedro de Alcântara (SC- Brasil)

The reflections of the out-of-jail qualification: the resocialization of ex-prisoners in the penitentiary complex of São Pedro de Alcantara (SC-Brazil)

André L. Cordeiro Laurentino*

Kellen da Silva Coelho

Amarildo F. Kanitz

Helen Silva Gonçalves

Universidade do Vale do Itajaí

Neste artigo, analisam-se os reflexos da capacitação na ressocialização dos ex-detentos do Complexo Penitenciário de São Pedro de Alcântara (SC, Brasil). Relata-se a atividade de capacitação nessa unidade prisional, descrevem-se formas de ressocialização e apontam-se potencialidades e fragilidades da relação capacitação-ressocialização. Este estudo de caso de abordagem qualitativa envolveu um gerente e vinte ex-detentos em liberdade. Além de documentos secundários e observação direta, realizaram-se entrevistas semiestruturadas por telefone, cujos dados foram gravados, transcritos e analisados de forma categorial. O receio dos egressos em participar da pesquisa pode ser considerado uma limitação da mesma. Os dados revelaram que os programas de treinamento mais relevantes potencializam a independência dos ex-detentos e aumentam sua autoestima profissional; porém, não dão conta de suprir os interesses financeiros, a falta de apoio familiar devido à prática de alguns crimes e a dificuldade tanto na aceitação como na concessão de oportunidade de trabalho por parte da sociedade.

Palavras-chave: Capacitação, Ressocialização, Penitenciária, Ex-detentos, Sociedade.

In this article, the reflections of the qualification in the resocialization of ex-prisoners from the Penitentiary of São Pedro de Alcantara (SC, Brazil) are analyzed. The activity of qualification in this prison unit is reported, ways of resocialization are described and the strengths and weaknesses of the relationship qualification-resocialization are pointed out. This case study of a qualitative approach involved a manager and twenty former prisoners already released. In addition to secondary documents and direct observation, semistructured interviews were conducted by telephone, whose data were recorded; transcribed and analyzed in a categorical way. The fear of the ex-prisoners in participating in the study can be considered a limitation for it. The data revealed that the most relevant qualification programs potentialize the independence of the ex-prisoners and increase their professional self-esteem. However, cannot handle to meet financial concerns, lack of family support due to the practice of some crimes and the difficulty both in acceptance and in being provided with work opportunity by society.

Keywords: Qualification, Resocialization, Penitentiary, Ex-prisoners, Society.

*Contacto: andrelclaurentino@hotmail.com

Introdução

O campo da Administração, talvez mais do que muitos outros campos de estudo, é marcado pelo funcionalismo, haja vista que sua origem reporta à necessidade da organização da produção, aumento da produtividade e, conseqüentemente, ao alcance de metas explícitas e racionalmente definidas (Misoczky, 2010).

O reflexo dessa preponderância é percebido nas escolhas de temas de trabalhos de conclusão nos cursos de Administração. E a Administração de Recursos Humanos, de modo especial, tem recebido uma ênfase significativamente postulada em princípios gerencialistas, teleológicos e calculistas. Esses estudos, tradicionalmente limitados à esfera gerencialista, são legitimadores da organização racional e tendem a excluir o conceito de sociedade do contexto organizacional (Tragtenberg, 1974). Em consonância, é evidente que a sociedade brasileira carece de estudos da área da Administração para subsidiar a análise de políticas e práticas administrativas advindas do Poder Público em favor do bem-estar dos cidadãos.

Um dos aspectos mais críticos do cenário social do país, hoje, é a questão da violência e da criminalidade, sendo que até mesmo em lugares longínquos, onde reinavam paz e tranquilidade, delitos têm comprometido a qualidade de vida da coletividade. Grande parte dos delitos é cometida por pessoas que já foram condenadas por outros crimes e cumpriram suas penas, mas não corresponderam ao processo de ressocialização.

A capacitação dos detentos no período do cumprimento da pena é um mecanismo utilizado em favor da ressocialização; porém, sabe-se que nem sempre dá conta de abarcar todos os quesitos necessários para tanto.

Apenas 17% do total dos presos brasileiros exerciam algum tipo de atividade laboral dentro do sistema penitenciário, em 2012. Dos quase 550.000 presos, cerca de 92.000 trabalhavam em atividades dentro dos presídios, 167 para cada grupo de 1.000 presos. Nos últimos 5 anos, o número de presos que trabalham dentro das prisões cresceu 6%, mas a média ainda é baixa – 164 presos cada 1.000 habitantes (Instituto Avante Brasil, 2012:23).

Dentre os estados brasileiros, Santa Catarina é o que apresenta um melhor panorama em tal quesito. Entre 2007 e 2012, para cada grupo de mil (1.000) presos quatrocentos e noventa (490) estavam em atividades laborais internas. No ano de 2012, 39% dos presos estavam trabalhando – 51% entre as mulheres e 38% entre os homens.

O Estado de Santa Catarina tem hoje uma população carcerária de aproximadamente dezessete mil (17.000) reclusos em vários regimes, alocados em unidades prisionais nas regiões Norte, Oeste, Vale do Itajaí, Planalto Serrano, Sul e Grande Florianópolis. Esta última é formada pelas seguintes unidades prisionais: Presídios Feminino e Masculino de Florianópolis, Presídio de Biguaçu, Hospital de Custódia e Tratamento Psiquiátrico (HCTP), Casa do Albergado de Florianópolis, Penitenciária de Florianópolis, Colônia Penal Agrícola de Palhoça, Central de Triagem de Presos da Capital e o Complexo Penitenciário do Estado (COPE), situado em São Pedro de Alcântara.

Por vivenciar a realidade do COPE, na condição de servidor atuante na Marcenaria, um dos autores deste artigo lançou o interesse inicial em investigar o desenvolvimento da capacitação dos detentos desta unidade.

A capacitação instiga a aquisição e descobertas e capacidades individuais para o mundo em que se vive, como recursos operacionais conscientes, que a pessoa possa utilizar no desempenho de suas atividades (Dessler, 2003; Marras, 2000) e, assim, pode-se afirmar que cada indivíduo é um ator participante efetivo da realidade social. A partir dos anos

90, os programas de treinamento têm buscado reproduzir o mais fielmente possível o ambiente de trabalho do treinando, pois, além de aprender o *know-how*, ele precisa compreender o maior número de razões pelas quais algo pode ou deve ser feito, o que, neste caso de estudo, significa afirmar que a capacitação pode ser entendida a partir da efetiva participação do detento. A capacitação profissional passou a ser entendida como um fator que vai além da simples aquisição de informações, mudanças de atitudes e desenvolvimento de habilidades, devendo incluir, ainda, a revisão de significados e referenciais de ação (Silveira, Maestro Filho e Dias, 2007).

No cenário brasileiro, a Lei nº 7.210/84 –Lei de Execução Penal– estabelece que o propósito do sistema prisional não é apenas guardar o recluso mas, sim, cuidar de sua integridade física e transformá-lo com disciplina, preparando-o para o trabalho, entende-se que a capacitação deve favorecer o alcance de tal objetivo, possibilitando a abstração de conceitos e a modificação de atitudes por parte do egresso (Milkovich e Boudreau, 2000).

Tal como no Brasil, a legislação espanhola também ressalta a importância da educação no contexto carcerário. No entanto, apesar de trabalhos desenvolvidos em vários países –dentre eles: Brasil, Argentina, Colômbia e Espanha– terem contemplado o apoio destinado às atividades de capacitação como a mediação na resolução de conflitos internos (Seller e Pérez, 2012), Programas de Pensamento Pro Social (Moledo, Montolio e Robles, 2013), espaço de “tiendas de diseño” para comercialização de produtos fabricados pelos detentos (Martinez, 2009) etc., nota-se que os holofotes ficam centrados em aspectos jurídicos, políticos, sociais e não os têm relacionado à dimensão organizacional, principalmente no que diz respeito à avaliação das atividades de capacitação que são desenvolvidas no cárcere. Pouco se discute sobre a avaliação dos resultados destas alternativas e suas concepções epistemológicas. Este estudo desenvolvido no cenário brasileiro pode oferecer subsídios para uma reflexão a respeito das práticas de capacitação adotadas nos presídios e os seus efeitos *a posteriori*.

Inspirados na ideia de Tratenberg (1974) acerca da necessidade de inclusão do conceito de sociedade no contexto organizacional, julgou-se interessante lançar luz às atividades de capacitação desenvolvidas no contexto do COPE e ao seu reflexo na ressocialização dos egressos do COPE. Para isso, o problema desta pesquisa foi: Quais são os reflexos da capacitação na ressocialização dos ex-detentos do COPE?

Então, este estudo objetiva analisar de forma mais delimitada os reflexos da capacitação na ressocialização dos ex-detentos do COPE e para tal, relatam-se as atividades de capacitação na unidade prisional, descrevendo as formas de ressocialização – contexto familiar, autoestima, oportunidade de trabalho e aceitação social – e apontando potencialidades e fragilidades da relação capacitação-ressocialização.

Acredita-se que este trabalho ofereça uma possibilidade alternativa de análise de um espaço de capacitação sob a óptica macro-organizacional, macrossocial e macropolítica, que ultrapassa as esferas funcionalistas de concepção da capacitação, algo ainda carente nos estudos organizacionais. A intenção é estimular inquietações a esse respeito, instigando reflexões sobre as limitações e as potencialidades da complexa atividade de capacitação da população carcerária, no sentido de conduzi-la à ressocialização e, conseqüentemente a uma reinserção social que o transponha da marginalidade.

Com vistas a sustentar uma melhor compreensão do leitor, o trabalho foi estruturado a partir desta introdução, que contempla os objetivos, a relevância e a motivação do

estudo; de uma fundamentação teórica; dos aspectos metodológicos; da análise e discussão dos dados; e das considerações finais.

1. Fundamentação teórica

A revisão da literatura, aqui apresentada, constitui-se, sobretudo, de pressupostos teóricos a respeito da capacitação de pessoas nas organizações e das formas de ressocialização - contexto familiar, autoestima, oportunidade de trabalho e aceitação social -, uma vez que são as categorias e subcategorias centrais da pesquisa.

1.1. *A capacitação de pessoas nas organizações*

No contexto atual das organizações, a atividade de capacitação pode mostrar duas faces: ser uma das ferramentas mais capciosas de controle dos indivíduos, em que mecanismos normativos legitimam uma visão dominante (Silva, 2004), e, por outro lado, pode representar uma forma de empoderamento das pessoas ao se considerar o seu acesso a uma visão embasada em um paradigma mais crítico (Rockenbach, Coelho e Kanitz, 2013).

Os mais diversos autores se referem ao ato de capacitar as pessoas usando vários termos, como: treinamento, ensino, educação, capacitação etc. E cada um dos autores adota uma forma de interpretar a sua escolha semântica. Existem esforços em favor de maiores esclarecimentos, mas como não se trata do foco primordial deste artigo, aqui se utiliza a terminologia “capacitação”, que, conforme Garavan (1999), engloba várias concepções possíveis e considera diferentes visões acerca da referida atividade.

A capacitação de pessoas nas organizações objetiva treinar os indivíduos em suas atividades técnicas com vistas a desenvolver suas habilidades e otimizar a produtividade; motivá-los com a valorização da sua mão de obra; influenciar mudanças comportamentais; e promover o desenvolvimento de sua multidimensionalidade ao estender conhecimentos à sua vida pessoal. Desse modo, a ideia é que o trabalho possa lhe causar um crescimento, uma evolução real e efetiva em todas as áreas de sua vida (Dessler, 2003).

Aparentemente, a atividade de capacitar pessoas é algo bastante simples; no entanto, ao se remeter aos critérios que comprovem a sua efetividade, é possível perceber que a capacitação contém detalhes formadores de uma complexidade que tende a induzir o gestor a determinadas armadilhas. Milkovich e Boudreau (2000) destacam que em muitos casos as organizações adotam o “treinamento pelo treinamento”, o que significa que buscam cumprir exigências impostas por políticas institucionais, mas nem sempre são escolhidos trajetos metodológicos coerentes com a real situação em que se encontram as pessoas, as tarefas e a própria organização. Diante disso, acredita-se que seja de central importância o conhecimento de um processo sistematizado de capacitação, composto por quatro etapas: o levantamento das necessidades de treinamento, a programação, a execução e a avaliação (Dessler, 2003).

Em um primeiro momento, é realizado um estudo diagnóstico da situação por meio da investigação de aspectos referentes a elementos organizacionais, aos recursos humanos e às tarefas a serem realizadas. Nesta fase, busca-se identificar as deficiências e as potencialidades da organização em termos de clima organizacional, imagem que a sociedade tem da organização, sua vida financeira, dentre outros. Quanto aos recursos humanos, sugere-se que seja avaliado o contingente de treinandos e o perfil destes, com detalhamento de suas competências, sejam elas técnicas, sociais ou de negócios (Resende,

2003). Espera-se que, com isso, seja possível uma maior potencialização das tão diferentes características das pessoas, entendendo que para cada indivíduo existe uma forma de capacitação que seja mais adequada ao seu aprendizado. Em se tratando das tarefas, também são importantes o reconhecimento do padrão de desempenho e o delineamento das expectativas que se tem em relação à execução, em termos de tempo e qualidade (Rocha, 2007). É a partir desse panorama que derivam as escolhas metodológicas da capacitação.

A programação é a fase em que são definidos os propósitos, as formas de seleção dos participantes e os participantes em si, bem como instrutores, locais, datas, valores a serem investidos etc. Há autores que chamam esta etapa de “desenho do treinamento” (Bohlander e Snell, 2013).

Em seguida há o período de execução, que, conforme Rocha (2007) menciona, corresponde ao momento da prática do que foi concebido e no qual se preza pela qualidade da capacitação e seus efetivos resultados, que, na fase de avaliação, são averiguados com base em indicadores diretamente interligados aos aspectos organizacionais, de recursos humanos e de tarefas, normalmente reconhecidos no início do processo.

O processo deve ser cíclico, pautado na lógica de continuidade das virtudes e nos ajustes de fragilidades e deficiências, sendo que os resultados servem como indicadores para o próximo diagnóstico de treinamento. No entanto, uma das mais expressivas falhas do processo encontra-se no abandono do controle dos seus resultados, seja por má gestão ou até mesmo pela dificuldade de acesso aos diferentes quesitos relacionados ao treinamento em um contexto mais amplo das organizações. Há, portanto, de se concordar com Séguin e Chanlat (1992) quando afirmam que o processo cíclico da capacitação tem como alicerce formas e modelos reduzidos a planejamentos e controles, o que tende a inibir a abordagem de aspectos que transcendam a redoma organizacional e interajam de forma mais relevante com a sociedade.

Dentre os mais adversos cenários para capacitação, encontra-se a realidade do cárcere, uma vez que a capacitação dos detentos envolve não somente o desenvolvimento de habilidades e uma mera mudança de comportamento, mas também o alcance de um nível de abstração por parte do detento que potencialize as suas de ressocialização após o cumprimento da sua pena.

No que tange à realidade espanhola, estudos têm evidenciado que a legislação que prega a necessidade de educação da população carcerária tem sido respaldada por práticas de mediação de conflitos de internos (Seller e Pérez, 2012), por políticas de intervenção pedagógica (Moledo, Montolío e Robles, 2013) e pela pedagogia social (Gómez e Pernas, 2012).

Além disso, há uma preocupação significativa com a profissionalização dos presos, sendo que um exemplo disso foi o convênio firmado entre a Agencia de la Comunidad de Madrid para la reeducación del menor infractor com a Consejería de Justicia e Interior para a criação de lojas que comercializassem mercadorias fabricadas pelos presos.

Em suma, de acordo com Gómez e Pernas (2012), o sistema penitenciário espanhol vem promovendo, nos últimos anos, ações agrupadas em cinco grandes áreas, a saber: os programas de intervenção, educação e formação formal, trabalho e emprego, lazer e cultura, e os programas esportivos. No entanto, afirmam que o grande desafio está na acentuação de uma identidade pedagógico-social que possibilite a constituição de

princípios e valores que conduza o egresso ao convívio com todos os agentes, com os quais interagira antes do cárcere.

Nesse sentido, cabe sublinhar que a pesquisa de Moledo, Montolío e Robles (2013) demonstra que apesar da evidência legislativa e de pesquisa, a realidade prisional espanhola ainda comprova que não existe modelo em uma intervenção educativa neste meio complexo, o que inevitavelmente não causa programas eficazes e reforça a prisão como um espaço de punição com pena de prisão. Essas evidências se fazem também bastante frequentes quando se trata do sistema prisional brasileiro.

Dessa forma, entende-se que seria interessante desenvolver um estudo que investigasse os efetivos impactos das atividades de capacitação na ressocialização de egressos, com o intuito de conhecer que práticas organizativas inerentes à gestão da capacitação têm sido negligenciadas.

1.2. A ressocialização

Por ressocialização entende-se a forma de correção, de reabilitação do apenado nos campos familiar e profissional, com vistas à readaptação ao convívio em sociedade (Dotti, 1998). A ressocialização do condenado visa a inclusão social deste, oferecendo artifícios para que consiga acatar as regras de vivência em harmonia (Gomes, 1999). Já é impositivamente previsto no artigo 1º da própria Lei de Execução Penal que o objetivo fundamental da execução penal é proporcionar condições para a harmônica integração social do condenado e do internado. Tal dispositivo retrata o reconhecimento, por parte do legislador, da necessidade de se reeducar o infrator. Contudo, essa noção de execução penal não é constatada na realidade contemporânea.

Na prisão, o indivíduo teria que passar por uma reeducação de ideias sobre sociedade e comportamento para tentar mudar sua maneira de pensar e agir; mas o que acontece é que, muitas vezes, os reclusos terminam se aperfeiçoando em sua carreira criminosa por meio do convívio com outros delinquentes e tornam suas condutas piores do que a progressa (Falconi, 1998).

Um dos princípios primordiais da Constituição Federal é o da dignidade da pessoa humana, independentemente de quem seja o indivíduo e do tipo de delito por ele praticado (Dotti, 1998). Por outro lado, no Brasil o sistema penitenciário caiu em descredibilidade por parte da sociedade e somente recebe os efeitos da indústria do crime. No geral, a sociedade se manifesta de forma contrária aos investimentos na população carcerária ao comparar os custos-benefícios do sistema, e ao se deparar com índices relevantes de reincidência na criminalidade. É compreensível. Deve-se considerar, entretanto, que além da integridade do preso há a integridade de pessoas ligadas a ele direta ou indiretamente, como família e funcionários das unidades prisionais (Bitencourt, 2001). Segundo Bitencourt (2001), é interessante ter a consciência de que a finalidade ressocializadora não é a única e nem deve ser a principal finalidade da pena, sendo apenas uma dentro de várias possíveis com função de readaptação social. O autor considera que existem outros meios que não são controlados pelo Estado, como, por exemplo, a religião.

Para fim de ressocialização, um homem com uma profissão tem mais chances de viver uma vida honrada, e o trabalho desenvolvido dentro das unidades prisionais se torna fundamental, pois, na parte disciplinar, ajuda a manter a ordem; colabora para a capacitação do indivíduo no processo educativo; e, quanto ao suporte econômico, possibilita ao detento obter dinheiro para comprar produtos para suas necessidades,

conseguindo se manter dentro da unidade prisional, podendo até ajudar sua família (Alexandre, 2006).

Dentre os vários enfoques dados pelos autores à ressocialização, neste estudo foram selecionados aqueles que apresentam uma relação mais expressiva com a ressocialização dos ex-detentos da penitenciária de São Pedro de Alcântara, identificados por observação direta: relação familiar, autoestima, aceitação social e oportunidade de emprego.

1.2.1. Relação familiar

O processo de ressocialização não cabe somente ao preso e ao Estado. A família tem um papel de significativa importância –algumas vezes, inclusive, interpretado como um agente protetor (Trisotto, 2005).

Normalmente a família é um forte aliado do apenado, acompanhando-o por toda sua “caminhada”, estabelecendo contato com o advogado de defesa e fornecendo os produtos que o apenado necessita para sua permanência na penitenciária. Nesses casos, o detento sabe que após o cumprimento da pena poderá contar com o apoio da família e suas dificuldades serão amenizadas, pois terá abrigo e sustento, ou seja, em princípio não haverá argumentos que o induzam a cometer outros delitos (Alexandre, 2006). Por outro lado, o desconhecimento e a incompreensão do sistema penitenciário, o medo da exposição da família dentro da comunidade carcerária e a pressão de familiares culminada com as longas penas tendem a levar algumas famílias ao abandono. Além disso, quando o detento não corresponde às expectativas criadas e depositadas pela família no presidiário, tende haver uma rejeição. Ao apoiar o detento, a família contribui significativamente para a recuperação e a reabilitação, pois o vínculo acentuado acarreta um compromisso do detento para com sua família, que é renovado a cada visita (Pinto e Hirdes, 2006). Segundo Trisotto (2005), quanto ao comportamento há muita diferença entre os presos que recebem visitas de suas famílias e aqueles que foram abandonados. Os que não têm visitas são mais agressivos, cultivam pensamentos ruins e têm um relacionamento conturbado dentro das celas –bem diferente daqueles que contam com o auxílio de uma família que está sempre por perto, fazendo o cumprimento da pena tornar-se um pouco menos doloroso.

Sabe-se que algumas famílias acabam cumprindo pena junto com o apenado, não em função da privação de liberdade, mas pelo sofrimento psicológico estabelecido. Outras, porém, veem no sistema prisional uma esperança de se libertarem dos muitos problemas que lhe foram ocasionados por seu ente familiar, o que tende a dificultar ainda mais o processo de reinserção social do condenado.

1.2.2. Autoestima

Na Psicologia, a autoestima é a avaliação subjetiva que uma pessoa faz de si mesma como sendo intrinsecamente positiva ou negativa em algum grau (Sedikides e Gregg, 2003). Autoestima é amar e valorizar a si mesmo, aceitar a si próprio, buscar por uma melhoria contínua que induz a pessoa a uma maior motivação produtiva e de criação. Indivíduos com a autoestima elevada envolvem-se mais na procura por soluções de problemas, aproveitam as oportunidades, enfrentam desafios, têm grande facilidade de trabalhar em equipe (Castro, 1998), e, no caso de ex-detentos, buscam uma nova chance de viver em sociedade.

Muitos indicadores estão associados à autoestima, dentre eles o sentimento de estar preparado para uma profissão, ter assistência à saúde e assistência social (Thompson, 1998). Na realidade do sistema prisional é perceptível que a maioria dos presos não gosta

de si mesmo e se autocondena por ter seguido o caminho errado, ou, ainda, por reincidir no crime. A maioria nunca trabalhou enquanto estava na sociedade. Os que trabalharam enfrentaram dificuldades com salários baixos e péssimas condições de vida. E ainda há os que julgam que o ingresso para o crime lhes confere *status* na sociedade em que estão inseridos. Assim, nesta seara, tratar de autoestima é uma tarefa considerada árdua por muitos especialistas (Wauters, 2003).

As oficinas de trabalho representam uma forma de resgatar a autoestima, pois detentos tendem a ter uma maior disposição para o trabalho. Essa disposição aumenta quando o detento encontra-se próximo de deixar a prisão, pois aumenta seu entusiasmo para começar uma nova vida (Ferreira, 1998). Quando se coloca um trabalhador no seu local de trabalho é preciso passar a ele algumas informações, tais como quem lhe dará ordens, a quem ele fica subordinado. Após, ele tem de aprender os pormenores de sua tarefa e adquirir a perícia necessária para desempenhá-la. A melhor forma de treiná-lo é no próprio local de trabalho, praticando o que realizará durante o dia de serviço.

Segundo Ettinger (1995), saber como motivar a mão de obra é muito importante para alcançar o objetivo principal da capacitação, que é, no caso dos detentos, a conscientização, utilizando recursos para sua ressocialização, bem como a compreensão de regras de convívio social e a respectiva aceitação para que se quebre o tabu de que “uma vez preso, sempre preso”.

1.2.3. Oportunidades de trabalho

Apesar de o índice de desemprego de 5,5% em 2012 ter sido o menor índice anual desde 2002 (Portal Brasil, 2013), é notável que o desemprego e a pobreza ainda sejam fatores alarmantes no Brasil, uma vez que são frutos de um processo histórico de dicotomia social.

A temática vem ganhando primazia nas preocupações da sociedade brasileira. Contudo, existem sérias dificuldades de transitar entre, por um lado, o objetivo ético e humanista razoavelmente consensual, e, por outro, as iniciativas concretas de uma política pública eficaz de combate à pobreza. Diante disso, faz-se necessária a existência de políticas públicas que reduzam tais problemas econômicos e sociais (Vinhais e Souza, 2006).

Some-se a isso as mudanças estruturais que afetam o mundo do trabalho. De acordo com Fleig (2003), a discussão sobre tais mudanças deve ser ampliada e contemplar a abordagem de várias ciências, como Economia, Sociologia, Psicologia, Administração e Antropologia. A compreensão da complexidade que envolve as questões referentes a desemprego no país pode vislumbrar novos horizontes que favoreçam a reconstrução da realidade social. O desemprego não é apenas uma externalidade do sistema capitalista contemporâneo, mas representa uma crise de valores e crenças quanto à nossa “realização pessoal”.

Nas atuais condições, em que até mesmo pessoas sem passagem pela Justiça encontram dificuldades na inserção empregatícia, o ex-detento encontra-se em considerável desvantagem, o que o leva à realização de trabalhos autônomos, informais, temporários e, na maioria das vezes, com baixa remuneração (Alexandre, 2006).

Uma pesquisa realizada em 2003 constatou que 70% dos egressos à sociedade – logo, ex-detentos – apontaram o preconceito como principal motivo de não conseguirem trabalho ao sair da prisão, mostrando como é grande a rejeição que sofrem por parte da sociedade (Wauters, 2003).

Embora alguns empresários ainda sejam contrários à realização de trabalho nos presídios, alegando concorrência desleal dos produtos fabricados em decorrência da isenção de impostos, muitas empresas vêm estabelecendo parcerias e participando da capacitação de apenados (Shikida e Brogliatto, 2007). A oportunidade de trabalho, porém, tem sido dada apenas no contexto da prisão. Após o cumprimento da pena, raramente se nota um incentivo por parte de empresas sem a intervenção de políticas públicas.

1.2.4. Aceitação social

Não é novidade que, após cumprir sua pena e se livrar da prisão, o ex-detento sofre vários tipos de humilhação, pois a sociedade demonstra preconceito e não aceita sua reinserção ao convívio comum (Wauters, 2003). Talvez isso possa ser explicado pela revolta da sociedade com relação à falta de segurança ao cidadão, que vivencia uma espécie de “encarceramento social” em razão da violência nas ruas.

Desse modo, a sociedade reprime a pessoa que acaba de sair do sistema prisional, o que leva muitos à prática de delitos em lugares onde são desconhecidos, com a crença de que ficarão impunes (Santos, 2008).

Visto isso, uma parte é culpa do governo, pois este não elabora projetos sociais a fim de favorecer a readaptação, que embora comece na unidade prisional precisa de um suporte pós-cárcere, o que nunca acontece. Diante da parceria do Estado, o ex-detento pode ser auxiliado e resgatar sua importância no cerne da sociedade (Thompson, 1998).

Assim, cabe comentar que além da relação familiar, da autoestima e das oportunidades de trabalho, a aceitação de outros atores no convívio social é um fator de extrema relevância, pois a vivência com amigos, vizinhos e conhecidos também faz o ex-detento sentir-se incluído socialmente, já que ele não deve ser marginalizado, pois não mais estará, no literal sentido da palavra, à margem da lei.

2. Metodologia

Este estudo de caso apresenta uma abordagem predominantemente qualitativa com finalidade descritiva. O universo da pesquisa foi constituído por ex-detentos do COPE que exerceram algum tipo de atividade laboral nas oficinas e artesanato nas celas, e pelo gerente de atividades laborais.

Após a disponibilização de uma lista de contatos por parte do Setor Social, a amostra foi determinada pelo critério de acessibilidade. Devido a problemas com os delitos, muitos haviam mudado de cidade em busca de oportunidades de trabalho e de uma menor discriminação social, razão pela qual não foram localizados. Dentre os participantes, utilizou-se o critério de saturação, cessando as entrevistas no momento em que os dados passaram a se repetir de forma significativa. Ou seja,

O fechamento amostral por saturação teórica é operacionalmente definido como a suspensão de inclusão de novos participantes quando os dados obtidos passam a apresentar, na avaliação do pesquisador, uma certa redundância ou repetição, não sendo considerado relevante persistir na coleta de dados. Noutras palavras, as informações fornecidas pelos novos participantes da pesquisa pouco acrescentariam ao material já obtido, não mais contribuindo significativamente para o aperfeiçoamento da reflexão teórica fundamentada nos dados que estão sendo coletados (Fontanella, Ricas e Turato, 2008:20).

Nesse sentido, vinte (20) ex-detentos foram entrevistados. Uma das limitações deste estudo pode ser considerada o receio que os egressos demonstraram diante da entrevista.

Por mais que tenham sido oferecidos esclarecimentos sobre o propósito da pesquisa, o fato de o entrevistador ter sido servidor do COPE no período do cumprimento da pena pode ter ocasionado um viés nos dados concedidos pelos participantes desta pesquisa.

Foram usados dados de livros, revistas técnicas, artigos científicos, *sites* e documentos institucionais. Com relação aos dados primários, foram realizadas entrevistas semiestruturadas que, apesar de serem guiadas por um roteiro de entrevista, ofereceram uma flexibilidade nos questionamentos emergentes na conversa com os participantes (Bryman, 2008).

As entrevistas foram realizadas do próprio telefone do Complexo Penitenciário, cujo número não é identificado. O motivo da entrevista foi apresentado a cada um dos participantes, mas, como já se supunha, alguns ficaram apreensivos inicialmente; contudo, foram entendendo os objetivos no decorrer da entrevista. O fato de o entrevistador conhecer o dialeto dos detentos facilitou o diálogo.

Foi entrevistado também o gerente de atividades laborais do Complexo Penitenciário, para esclarecimentos em vários aspectos como horas trabalhadas pelos reclusos, remuneração, controle das atividades realizadas, apoio do setor na seleção e no sucesso do programa de atividades de capacitação. Para efeito de anonimato, todos os vinte e um (21) entrevistados foram, convencionalmente designados pela letra E seguida de um número aleatório de 1 a 21.

Os dados foram tratados por categorização (tabela 1), ou seja, de acordo com as subcategorias de análise, que no caso da capacitação foram os programas e, no caso da ressocialização, foram eleitas: relação com a família, autoestima, oportunidade de emprego e aceitação social (Richardson, 1989).

Tabela 1. Categorias e subcategorias de análise

CATEGORIAS	DEFINIÇÃO CONSTITUTIVA	DEFINIÇÃO OPERACIONAL
Capacitação	Treinar os indivíduos a fim de torná-los técnicos, aperfeiçoando suas habilidades para que ocorra um aumento na produtividade; proporcionar o desenvolvimento de conhecimento e do indivíduo para capacitá-lo ao trabalho e à vida.	LNT Programação Execução Avaliação
Ressocialização	Forma de correção e reabilitação do apenado nos campos familiar e profissional, com o objetivo de readaptação e reeducação social, privando-os da liberdade.	Relação familiar Oportunidade de trabalho Autoestima Aceitação social

Fonte: Elaborada pelos autores.

3. Resultados

Em termos de resultados, são apresentados o COPE, o perfil dos participantes da pesquisa, os programas de capacitação, as dimensões da ressocialização dos ex-detentos, bem como as potencialidades e deficiências na relação entre os programas de capacitação e a ressocialização.

3.1. Complexo Penitenciário do Estado (COPE) - São Pedro de Alcântara

O Complexo Penitenciário de São Pedro de Alcântara teve seu projeto aprovado devido à superlotação na penitenciária da capital de Santa Catarina. Encontra-se localizado no bairro de Santa Teresa, aproximadamente a 25 km de Florianópolis.

Foi construído em meio à mata virgem e, após várias intervenções da Fundação de Amparo à Tecnologia e Meio Ambiente (FATMA), foi concluído em 2003 com capacidade total para 1.150 reclusos apenas de sexo masculino e em regime fechado. Esses reclusos eram distribuídos em 308 celas, espalhadas por quatro pavilhões organizados em uma visão aérea de três no lado esquerdo e um no lado direito. O pavilhão um (1) é destinado exclusivamente ao trabalho nas oficinas, com vistas a facilitar o controle de quem está fora das celas.

Hoje, o COPE tem em sua totalidade cento e dezoito (118) funcionários distribuídos em vários setores e cargos, como diretor, chefe de segurança, gerentes, agentes penitenciários, motoristas e terceirizados, efetivos na maioria.

Para melhor entender o funcionamento do COPE: o delinquente comete uma infração de qualquer natureza, e a Polícia Militar o prende e o leva para uma delegacia civil. Se o indivíduo foi pego em flagrante ou a investigação provar que é culpado, ele aguarda julgamento judicial em um presídio, quase sempre perto da comarca onde foi capturado para facilitar a ida ao fórum. Após esse período, caso seja condenado a mais de dois anos de reclusão, é transferido para o COPE.

Assim, o papel do COPE é cuidar para que os reclusos cumpram suas penas com segurança, zelando por sua integridade física e moral a fim de se tornarem pessoas regeneradas para o retorno ao convívio social –serviço que é prestado para o Estado de Santa Catarina e também para a sociedade, privando da liberdade quem, pelos mais diversos motivos, acabou se excluindo da vida social.

3.2. O perfil dos participantes da pesquisa

O entrevistado sobre os programas de capacitação foi o gerente de atividades laborais do Complexo Penitenciário de São Pedro de Alcântara, que forneceu os seguintes dados sobre os reclusos: salário, interesses nos programas de capacitação, horário de trabalho, produção, critérios de seleção e participação e apoio nas atividades desenvolvidas dentro da unidade apresentada.

Sobre o perfil dos ex-detentos integrantes da amostra desta pesquisa, foram investigados faixa etária, nível de escolaridade, motivo da pena, tempo de pena e oficina da qual participaram (figura 1).

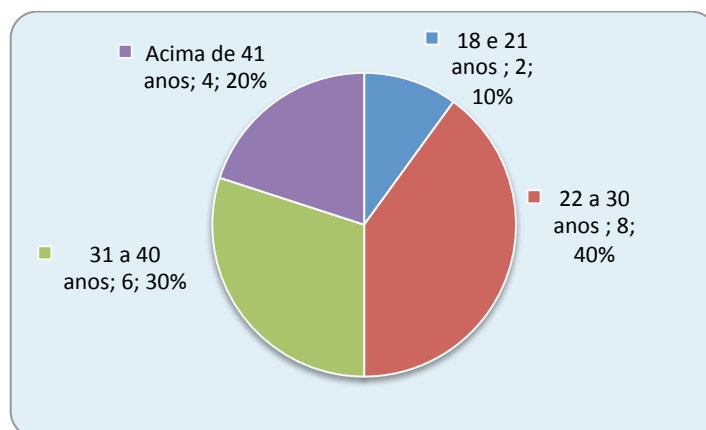


Figura 1. Idade dos ex-detentos

Fonte: Pesquisa de campo.

Na Figura 2, foram apresentadas as idades do ex-detentos. Notou-se que a grande maioria possui mais de 22 anos e talvez isso se deva ao fato de a entrevista ter sido realizada depois do cumprimento da pena, ou seja, depois de terem passado alguns anos na prisão.

O nível de escolaridade é consideravelmente baixo, como se pode observar na figura 2, onde apenas 15% dos ex-detentos possuem ensino médio completo.

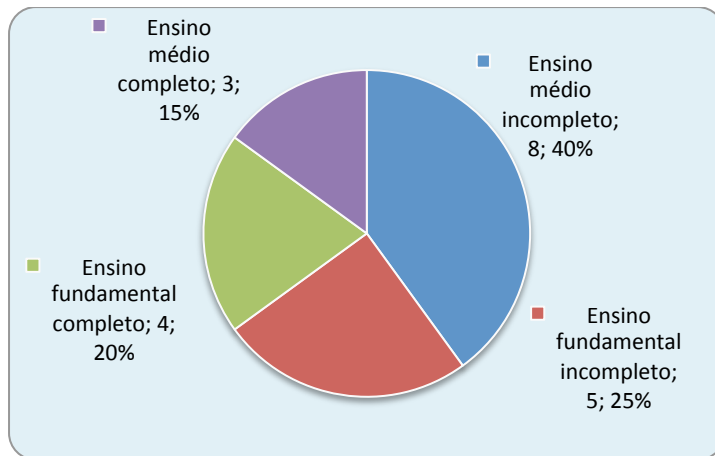


Figura 2. Nível de Escolaridade

Fonte: Pesquisa de campo.

Para investigar o motivo da pena, ou seja, o crime cometido, o questionamento foi feito de forma direcionada aos crimes mais comuns, com o intuito de evitar constrangimentos na hora da resposta. Conforme se observa na figura 3, a maior parte dos ex-detentos, 35%, foram detidos por crime de assalto.

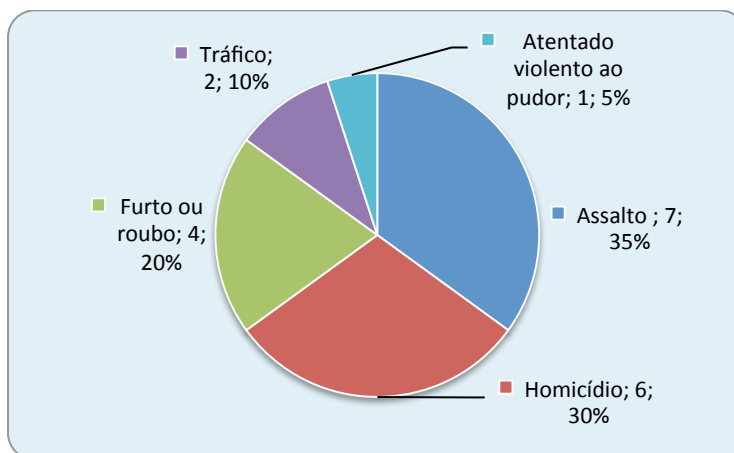


Figura 3. Motivo da pena

Fonte: Pesquisa de campo.

O tempo de pena foi identificado junto ao cadastro no sistema Identificação Penal (IPEN), que permite acesso aos dados dos reclusos usando informações de entrada como nome, apelido ou digitais. As penas dos entrevistados foram pesadas devido a grande maioria ter cometido delitos de assalto e homicídio, o que tem ocasionado uma superlotação na unidade. Na figura 4, percebe-se que 60% dos respondentes tiveram penas acima de 8 anos de reclusão.

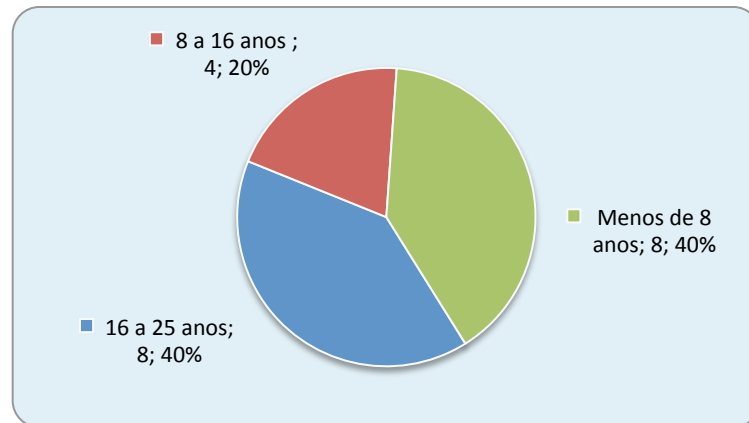


Figura 4. Tempo de pena

Fonte: Pesquisa de campo.

3.3. Os programas de capacitação no COPE

Os programas de capacitação do COPE referem-se a atividades laborais cuja finalidade é reeducar os detentos para o trabalho por meio de normas, procedimentos e responsabilidades. Parte-se do pressuposto que essa reeducação possa proporcionar um repensar a respeito do caráter do egresso e da forma como ele percebe a sociedade, ao prepará-lo para uma etapa de reinserção social. A ideia é que o preso possa refletir sobre sua condição, de modo espontâneo, ao aceitar que o Estado não é seu adversário, mas sim um facilitador do bem-estar social.

A partir do convênio firmado, as empresas parceiras repassam mensalmente à Penitenciária o valor correspondente a três quartos do salário mínimo por detento, sendo que, deste valor, 75% é destinado ao detento e, 25%, a um fundo rotativo para despesas com manutenção. Cumpre dizer que sobre referido valor não incide qualquer encargo e não há vínculo trabalhista.

As etapas de capacitação são desenvolvidas de maneira lenta, sendo que, primeiramente, são realizadas entrevistas com os reclusos buscando dados de sua vida profissional se for o caso de já terem trabalhado, e dados sobre suas habilidades a fim de identificar características como paciência, destreza, agilidade e higiene pessoal, bem como anteriores formas de atuação. Mediante a prévia dos reclusos, os eleitos são alocados na modalidade de capacitação mais coerente com o seu perfil, se houver disponibilidade de vaga. (E1)

Após a comunicação formal da realização da capacitação, o recluso recebe o que se chama de remissão, em que a cada três dias trabalhados há a redução de um dia de pena. Nas oficinas, os presos desenvolvem várias atividades, tais como costura de bolas, artesanato, marcenaria, malharia, oficina mecânica, padaria e lavanderia. Há, também, fábrica de esquadria de alumínio. Todavia, delinearam-se como objeto de análise deste artigo –por terem sido as mais frequentadas– quatro modalidades de capacitação: oficina da Indústria de Telecomunicação Eletrônica Brasileira (INTELBRAS), marcenaria, malharia e artesanato.

Com exceção do artesanato, que apresenta um caráter mais flexível de trabalho, nas outras três modalidades os reclusos são remunerados por produção, onde cada item produzido gera um valor que no final do mês é contabilizado conforme as notas fiscais emitidas. A jornada de trabalho é de segunda-feira a sexta-feira, das 07h às 17h30, podendo haver alterações.

Para fins de identificação de reclusos participantes das oficinas, é obrigatório o uso de crachá com os dados considerados mais importantes pela instituição: foto, matrícula e nome do recluso. Importante ressaltar que o extravio ou perda do crachá acarreta o impedimento de sair da cela para trabalhar por dez dias, o que baixa a produção e, conseqüentemente, o salário. Além disso, os reclusos que participam das atividades de capacitação usam camisa ou blusa de cor alaranjada para que não sejam confundidos com os servidores do COPE e, assim, estejam aptos a se deslocarem para a oficina solicitante.

Todos os entrevistados se capacitaram em pelo menos uma oficina no COPE e a maioria passou pela marcenaria – quase a mesma quantidade que passou pela INTELBRAS, o que ocorre porque o recluso passa pela marcenária antes de conseguir uma vaga na oficina da INTELBRAS. Foi identificado um baixo número de indivíduos na malharia e no artesanato, o que, talvez, deva-se à falta de apoio institucional se comparado com as outras modalidades.

3.3.1. INTELBRAS

De acordo com o material disponível no *site* da empresa, a INTELBRAS é totalmente brasileira, líder no mercado interno de centrais telefônicas, telefones e centrais condominiais. A empresa atua, hoje, nas áreas de telecomunicações, redes e segurança eletrônica, com presença em todo o território nacional e em diversos países na América Latina e África.

Primeira empresa a se conveniar logo após a inauguração do COPE, em parceria com o Setor Laboral, a INTELBRAS instalou uma estrutura produtiva dentro do complexo. É a oficina mais antiga e atua na fabricação de telefones e também em algumas etapas de outros produtos da empresa.

Quando um grupo de reeducandos é formado, a organização faz uma visita com muitos técnicos, para conhecimento prévio e acompanhamento individual dos detentos, observando o que estes já sabem fazer e o grau de escolaridade de cada um.

O treinamento geralmente é oferecido por setor ou célula, e no início toda a equipe é treinada ao mesmo tempo. Na seqüência, aqueles que tiveram dúvidas sobre alguma etapa são atendidos individualmente. Na maior parte das vezes, um técnico da INTELBRAS traz o procedimento totalmente detalhado, com fotos dos itens e suas etapas, a fim de desenvolver e treinar os reeducandos por meio da técnica de demonstração (Dessler, 2003).

Durante o treinamento, aquele que se destaca é convidado a tornar-se o líder da equipe – da célula de produção – e será responsável pelos novos membros na célula de trabalho e por comandar a produção e os prazos. Esse líder é acompanhado por dois instrutores para controlar as mesas de serviço ou células, e manter a ordem.

Desta oficina participam mais de 120 (cento e vinte) reclusos que trabalham em um sistema de produção com metas e teste de qualidade nos formatos de uma empresa convencional. Quem passa pelo Pavilhão 1 entende como funciona e percebe nitidamente a organização em células, onde cada uma tem seu líder controlando e dando suporte à organização da produção.

São realizados vários tipos de trabalho: montagem, conserto e etapas de alguns produtos. A INTELBRAS está sempre em contato com os reclusos, observando seus procedimentos e técnicas para que se evitem desperdícios de material e de tempo. (E1)

Na maioria das vezes o resultado do treinamento tem surpreendido gestores da INTELBRAS, pois com uma equipe menor montada e em menor período de tempo, os

reclusos têm apresentado maior produtividade do que os funcionários em normais condições de trabalho. Além disso, os reeducandos desenvolvem técnicas que facilitam o processo de montagem na célula com muita eficiência. Também vale sublinhar que os produtos fabricados nesta oficina passam, quase sempre, no controle de qualidade que o produto recebe quando chega à empresa para ser despachado para os clientes.

Diante de um processo cíclico de capacitação, a INTELBRAS acompanha a qualidade dos produtos fabricados quando há lotes rejeitados nos testes de qualidade, e os instrutores da empresa reforçam o treinamento junto aos reclusos. Além disso, outros indicadores da necessidade de maior atenção na capacitação são: a chegada de recluso vindo do pavilhão, quando o recluso muda de célula, ou ainda quando um item novo passa a ser trabalhado na oficina. Nesses casos, a empresa manda um técnico para treinar a primeira equipe e o recluso que tiver o melhor desempenho será o líder da mesa e fiscalizará toda a produção diária.

3.3.2. Marcenaria

Para a capacitação na oficina de marcenaria, foram firmados convênios com duas empresas: a Gaboardi Industrial de Madeiras Ltda. e a Sofia Industrial Exportadora.

A empresa Sofia Industrial Exportadora fabrica artefatos de madeira. A Gaboardi Industrial de Madeiras Ltda. produz fósforos e acendedores, palitos dentais e de picolé, espetinhos, alumínio, embalagens e prendedores de roupa, sendo este último o produto fabricado pelos detentos do COPE, atividade que assume a predominância dos trabalhos realizados nesta oficina.

Para a realização das atividades, os prendedores de roupa são encaminhados para os pavilhões dois, três e quatro, pois o trabalho é realizado também nas celas.

Como alguns treinandos desta oficina só saem de suas celas duas horas diárias para o banho de sol, o trabalho de marcenaria ajuda a reduzir a ansiedade e a angústia, por meio da transposição do pensamento ao foco do trabalho, que, embora rotineiro, requer bastante atenção. (E1)

Na oficina de marcenaria tem-se predominância da empresa Gaboardi, que deixa a produção de prendedor de roupa de madeira a cargo da própria oficina. Como a gerência das atividades laborais e os gestores da Gaboardi perceberam a incoerência entre a demanda e o contingente de reclusos em uma fase diagnóstica (Milkovich e Boudreau, 2000), na programação da capacitação optou-se por disponibilizar material para vários reclusos confeccionarem esse prendedor nas celas.

Atualmente, há mais de quatrocentos reclusos envolvidos com o trabalho de prendedor de roupa no complexo. (E1)

A capacitação tinha uma concepção pautada na escolha seletiva de disseminadores do conhecimento – conhecimento técnico, no caso. Para isso, a empresa treina um recluso para ser líder e este fica responsável pelo repasse de seu treinamento àqueles que ingressam na oficina.

Como alguns deles já elaboravam os prendedores nas suas celas, ao receberem a chance de ir à oficina possuíam o ritmo de produtividade desejado e com as habilidades bem desenvolvidas, uma vez que o trabalho é motor e requer frequência.

A empresa encaminha um de seus instrutores para treinamento no COPE quando verifica baixa qualidade na produção, ou, melhor elucidando, quando os palitos estão defeituosos ou a mola torta ou enferrujada. De acordo com o Entrevistado 1, não se tem problemas significativos com demanda, pois é feito o controle e a quantidade de pacotes

prontos é repassada à Gaboardi. Assim, a empresa decide quando buscar os produtos acabados. Em média, são produzidos quatro mil (4.000) pacotes de prendedores de madeira semanalmente. Toda a produção é entregue ao responsável da galeria e no final do mês o total produzido em dúzias é pago pela empresa conveniada.

Com base nas dificuldades relatadas no desenvolvimento do trabalho são preparadas novas formas de intervenção nos treinamentos subsequentes (Bohlander e Snell, 2013).

3.3.3. Malharia

Na modalidade de capacitação malharia, a captação de reclusos se baseia nas habilidades motoras e destrezas com corte e costura, que não são inicialmente notadas em muitos dos reclusos. Além disso, também é analisado o comportamento do candidato a treinando como o motivo que o levou ao cumprimento da pena.

A produção da malharia é destinada ao consumo interno na confecção das vestimentas para os detentos. São produzidos calças, camisetas e agasalhos para uso dos próprios reeducandos de todo o complexo penitenciário. O trabalho é realizado de forma simples, à luz de uma tecnologia rotineira (Dessler, 2003).

Após esse diagnóstico a respeito das pessoas e das tarefas que serão realizadas para dar conta da demanda interna, a capacitação é programada em termos de jornada e remuneração. Os treinandos desta oficina atuam das 07h às 17h30, tal como as jornadas de outras oficinas; entretanto, o que muda é o fato de eles ganharem um salário fixo por mês, pago pelo setor laboral para que eles produzam as roupas necessárias (Milkovich e Boudreau, 2000).

Quando um reeducando é transferido para outra unidade ou passa para o regime semiaberto, ou, ainda, quando a demanda é maior que a produção, novos reeducandos são treinados.

A malharia está localizada na direção aos fundos da penitenciária, entre o pavilhão um e o pavilhão dois. Ela é a primeira oficina depois do setor de segurança, gradeada, e conta com relevantes artifícios de segurança para separar os reclusos dos corredores da penitenciária.

Frente aos resultados e às manifestações dos reeducandos, as formas de compartilhamento das técnicas de corte e costura são aperfeiçoadas na busca de, cada vez mais, corresponder às expectativas de demanda e de realização de um trabalho que aproveite ao máximo as capacidades dos detentos. (E1)

3.3.4. Artesanato

A capacitação via artesanato é a que, como já se esperava, apresenta uma relação mais flexível, com menos controle e normatizações. O artesanato não tem local próprio para acontecer, sendo realizado dentro das celas quase na sua totalidade. Cada recluso é responsável por sua produção e seu material de trabalho, sem controle de horário.

Dentre os trabalhos realizados pelos reclusos, o artesanato é aquele que precisa de menor treinamento e pouco acompanhamento do Setor Laboral. De maneira independente, o recluso efetua no interior de sua cela trabalhos de diversos tipos, que inclusive precisam de liberdade e autonomia para serem criados (Rockenbach Júnior, Coelho e Kanitz, 2013).

Pode-se dizer que o artesanato é o trabalho mais atuante dentro da penitenciária. Está presente nos pavilhões, na casa externa e nas oficinas. Diante do atraso na entrega do material para prendedores de roupa, da falta de material na oficina da INTELBRAS ou

falta de tecido na malharia, os reclusos fazem artesanato para passar o tempo e aprimorar suas habilidades.

Na maioria das vezes, o maior apoio vem das famílias dos presos, que trazem o material a ser utilizado na confecção artesanal: cola, barbante, papel colorido, cartolina, palheta de madeira e novelos de lã. Com esses itens são feitas várias peças, tais como casinha de madeira, boneca de lã, porta-joias, avião de madeira e espelho com desenho. O interessante é que os presos também utilizam lixo para, de maneira criativa, realizar diversos tipos de artesanato.

Por mais que não haja uma sistematização formal, existe um espírito de cooperação entre os artesãos e as técnicas aprendidas são passadas de recluso para recluso, sejam elas aprendidas fora do COPE ou até mesmo desenvolvidas de forma autodidata. (E1)

Os reeducandos que fazem este tipo de capacitação ficam trancados o dia todo, saindo apenas duas horas para banho de sol. Segundo o E1 e também por meio da observação direta, constatou-se que demonstram desânimo com relação à vida, não cuidam da higiene pessoal, fumam muito e suas celas possuem um cheiro inconfundível de cárcere. Eles passam anos aguardando uma oportunidade de trabalho nas oficinas, o que é difícil.

Após o trabalho pronto, o recluso o envia à sua família ou negocia a troca com outros reclusos por cigarros ou produtos comprados em supermercados e entregues diretamente nas celas, sendo que a Gerência de Atividades Laborais não tem controle sobre esta dinâmica. Uma das maiores inquietações manifestadas refere-se ao fato de não saberem se o que produzem terá comprador ou se entregarão as peças para suas famílias.

3.4. A ressocialização dos ex-detentos da Penitenciária de São Pedro de Alcântara

O programa de atividades laborais inicia a ressocialização dos reclusos a fim de torná-los pessoas dignas, mudando sua forma de ver a sociedade para evitar a reincidência e diminuir a quantidade de indivíduos nas unidades prisionais. (E1)

Em se tratando diretamente do objeto deste estudo, o COPE oferece modalidades de capacitação que possam prepará-los ao desenvolvimento de novos trabalhos e até mesmo ao aperfeiçoamento dos trabalhos que já desempenhavam antes de serem apenados. No entanto, sabe-se da complexidade que enreda a mentalidade do ex-detento ao se deparar com uma sociedade que lhe ficou parcialmente alheia durante o seu período de reclusão.

Dentre os vários critérios a serem investigados sobre a ressocialização, notou-se que os que alicerçam este processo são: relação com a família, oportunidade de trabalho, autoestima e aceitação social.

3.4.1. Relação com a família

No quesito relação com a família, buscou-se averiguar como foi o convívio do reeducando com seus familiares no período prisional, bem como se após a saída da penitenciária houve alguma mudança, pois o retorno para casa é um dos aspectos fundamentais à ressocialização.

Com relação ao “apoio” (dialeto próprio dos reclusos) da família durante o cumprimento da pena, verificou-se que a maioria dos entrevistados afirmou recebê-lo. Alguns ressaltaram que não só havia apoio como havia uma frequência de visitas, o que os confortava (E2, E5, E7, E9, E17). E4 e E8, porém, não gostavam de ser visitados, em função do constrangimento causado à família. E6, por sua vez, comentou que a família não o acompanhou em sua trajetória e ainda mudou de cidade para romper de vez o contato com ele.

E5 também manifestou que se sentia pressionado pela cobrança de familiares, que sempre desconfiavam da possibilidade de reincidência e inclusive da efetivação do crime durante o cumprimento da pena, o que, segundo ele, não acontecia. No entanto, sabe-se que os participantes dificilmente assumiriam o envolvimento com algum outro delito, por mais que o anonimato lhes fosse garantido pelo entrevistador.

Quanto ao modo como o contato era estabelecido com a família – se da mesma forma como ocorria durante o período prisional ou de forma diversa – constatou-se que, dependendo do tipo de crime cometido, a família passa a rejeitar o contato com o ex-detento, deixando-o sozinho. Esse fator foi um dos principais argumentos apontados como estímulo à criminalidade novamente.(E6)

Apesar disso, pode-se afirmar que a maioria dos reclusos conta com apoio familiar dentro do sistema prisional e, depois, fora dele. Foram verificadas, nesta amostra, poucas exceções. De maneira geral, os ex-detentos dispõem de subsídios familiares para resgatar sua vida dignamente e começar sua nova jornada reabilitado para viver em sociedade.

De acordo com os dados analisados de forma categorial, foi possível notar que os detentos demonstraram satisfação em alavancar recursos financeiros junto aos trabalhos desenvolvidos na prisão, pois os valores são em parte encaminhados às famílias. A maior desmotivação vem dos detentos que conseguem desenvolver somente o artesanato, atividade que não apresenta esse tipo de retorno monetário.

3.4.2. Oportunidade de trabalho

Neste quesito, buscou-se identificar as expectativas que o ex-detento tinha na prisão com relação à chance de um novo emprego ao sair do cárcere, e se tais expectativas foram correspondidas.

Questionados se o que aprenderam nas atividades de capacitação do Complexo auxiliou em sua reinserção no mercado, muitos entrevistados, além dos desabafos sobre as condições do sistema, elogiaram as atividades. Eles se sentem preparados tecnicamente e, alguns, como E9, E10 e E19 comentaram que a dificuldade não é ter segurança no trabalho, mas, sim, convencer os contratantes de que podem se portar como pessoas idôneas e trazer benefícios a organização.

Alguns conseguiram se enquadrar novamente no mercado por meio do trabalho informal, e um dos empregos considerados mais acessíveis a eles é o de frentista de posto de gasolina, uma vez que para esta ocupação nem sempre é exigido atestado de antecedentes criminais. (E15, E16, E19)

Eles comentaram que embora a tarefa que desenvolvem atualmente não seja a mesma aprendida no Complexo, receberam durante a capacitação muitas dicas que indiretamente os têm auxiliado em sua formação profissional. Isso significa que a capacitação no COPE de certa forma conseguiu desenvolver características e potencialidades que fazem os treinandos se sentirem preparados não só para o trabalho motor, mas para conceber outros processos que requeiram um pouco mais da abstração de conceitos (Milkovich e Boudreau, 2000).

Como já se supunha, foi unânime o relato acerca da discriminação social em termos de credibilidade concedida aos ex-detentos, o que para eles representa “portas fechadas”, como citaram E6 e E11, e dificulta severamente a chance de mostrarem sua reabilitação no seio da sociedade por meio de uma atividade laboral.

Diante dos fatos relatados na entrevista, pode-se supor que se a qualificação do detento for voltada a trabalhos técnicos e especializados, a tendência é que a absorção dos ex-

detentos no mercado seja facilitada por falta de alternativa ao contratante do serviço ou produto.

3.4.3. *Autoestima*

Neste item focou-se no nível de autoestima dos ex-detentos, especificamente no cuidado consigo, com sua aparência e saúde. Desejou-se saber se eles saíram do COPE acreditando e gostando de si.

Durante as conversas com os ex-detentos ao telefone, questionou-se se quando estavam presos pensavam em se cuidar quando alcançassem a liberdade e aproximadamente a metade dos entrevistados comentou que planeja fazer exercícios físicos, alimentar-se bem, expor-se mais ao sol, caminhar na praia, dentre outras atividades que possam construir uma autoestima mais elevada. Somente dois disseram que estão sentindo sua autoestima melhor. Os demais seguem na vida sem gostar de si mesmos... “O recluso não gosta de ninguém e nem dele próprio. A gente desgosta da gente mesmo...” (E3).

E15 fez este relato: “a gente perde a noção de certo e errado... Parece que a gente só conhece o errado, o que não pode”. Segundo ele, a concepção de valores fica equivocada, há uma espécie de transtorno, em que o detento se acostuma a ser punido quando pensa que agiu certo e da mesma forma quando conscientemente comete alguma ação errada. Assim, gera-se uma insegurança no sentido de reforçar que eles são pessoas diferentes e desviantes de um modelo dominante de ser social.

Como se vê, a autoestima tende a ficar baixa até mesmo depois da saída da prisão, sendo que o entusiasmo se dá somente do momento transversal da saída, entusiasmo que não se mantém na vida da maior parte dos ex-detentos, pois, como afirmou E4, “começam a cumprir outro tipo de pena” que é a rejeição social.

Desse modo, depreende-se que embora não caiba, diretamente, às empresas parceiras a tarefa de lidar com a autoestima do detento que está sendo capacitado, de maneira indireta, a capacitação pode ser conduzida de modo que reforce sua confiança e a segurança, fazendo com que extraia de si potencialidades e competências –e, para tanto, faz-se essencial a autonomia no desenvolvimento das atividades (Zarifian, 2001).

3.4.4. *Aceitação social*

A aceitação social pode ser considerada a última etapa do processo de ressocialização, quando se constata se tudo que foi feito na unidade prisional teve ou não o efeito esperado.

Quando se optou nesta pesquisa pela aceitação social como um dos indicadores da ressocialização, pensava-se em verificar como estava a relação com colegas do antigo trabalho, vizinhos, amigos e conhecidos, ou seja, com pessoas que constituem uma esfera mais ampla de convívio em sociedade. Além disso, esperava-se saber sobre eventual medo do que pudessem encontrar fora da penitenciária ou de algo que lá aconteceu, bem como saber qual a principal mudança que perceberam na sociedade depois que reconquistaram a liberdade.

Os entrevistados mencionaram que já nem contavam com a aceitação de conhecidos, pois reconheciam a possível dificuldade. Somente três (3) deles afirmaram que se sentiram aceitos pela sociedade e que não se incomodavam com a marca que a prisão deixou.

Quanto aos medos, muitos têm medo de retaliação por algo que aconteceu dentro do Complexo (E3, E5, E12). Sobre as principais mudanças sociais identificadas por eles no retorno ao convívio social, muitos citaram as alterações na infraestrutura urbana –

construção de prédios, ruas e *shoppings* – e as novas tecnologias (E2, E4, E7, E10, E11, E13, E20). Um deles desviou a pergunta e respondeu que a maior mudança foi ver seu filho crescido e criado, sem ter acompanhado a vida da criança (E6).

Diante dessas informações, acredita-se que dentre as competências desenvolvidas no âmbito do Complexo Penitenciário seria interessante incluir estudos sobre as mudanças sociais e os acontecimentos paralelos à vida por trás das grades. Sabe-se que despenderia um esforço significativo acerca de uma pauta que não compromettesse a segurança da sociedade; no entanto, seria uma forma de mitigar a lacuna existente no mecanismo de transposição da condição de detento para a condição de ex-detento.

Para que a ressocialização tenha o resultado esperado e as atividades laborais ajudem a alcançar a regeneração dos reclusos é essencial que estes despertem vontade e interesse de mudar a sua concepção de vida, pois, em via contrária, os fatores que os levam à reincidência tornam-se mais atraentes no que diz respeito a uma aceitação social.

3.5. Potencialidades e deficiências na relação entre os programas de capacitação e a ressocialização

Diante da precariedade do sistema prisional brasileiro e em especial da grande população carcerária do COPE, os programas de capacitação são fatores determinantes no processo de ressocialização.

Os dados obtidos nesta pesquisa revelaram que os programas desenvolvidos no COPE auxiliam de forma expressiva na ressocialização do ex-detento; porém, há esferas desse processo que não são atingidas. Ao considerar que a ressocialização depende prioritariamente dos alicerces relação com a família, oportunidade de trabalho, autoestima e aceitação social, notou-se que este último é o quesito mais complicado de ser trabalhado.

Nas oficinas, o que se vê é presos menos agressivos, mais alegres e fazendo brincadeiras, coisa não muito comum dentro dos pavilhões. Entretanto, nem todos os reclusos conseguem participar das oficinas em função da restrição de vagas. Algumas modalidades de capacitação são atrativas a eles, pois recebem pelo trabalho, percebem que sua mão de obra vale dinheiro.

As atividades mais técnicas como a malharia, a marcenaria e a oficina da INTELBRAS aproximam mais os ex-detentos de uma futura atividade laboral, preparando-os melhor para novas oportunidades no mercado. Já a modalidade de artesanato, embora também auxilie numa futura recolocação, o faz de forma muito indireta, pouco objetiva, considerando-se o imediatismo esperado. Por isso, o artesanato é visto como uma atividade para passar o tempo, sem muitas perspectivas.

A capacitação aguça o reconhecimento da família quando esta participa trazendo, por exemplo, material para as atividades. Notadamente para a atividade de artesanato, quando a família recebe os objetos produzidos ou o valor da remuneração referente ao trabalho do detento. Mas poderia haver outras atividades, sobretudo voltadas às famílias, como a simulação de conflitos entre estas e os ex-detentos e consequente discussão com apoio psicológico.

Com base na observação direta, percebeu-se um evidente paradoxo: as empresas se colocam à disposição para estimular a produção dentro do Complexo Penitenciário, mas poucas têm contratado, ou seja, poucas têm estabelecido vínculo empregatício com ex-detentos nos empreendimentos fora dos muros. Nesse sentido, acredita-se que seria interessante uma ênfase a políticas por parte do Poder Público que estimulassem a

contratação de egressos do sistema prisional, com o intuito de oferecer benefícios mais convincentes às empresas que acreditassem no potencial de ressocialização dos mesmos, por meio de uma chance no âmbito profissional.

A autoestima dos ex-detentos é catalisada quando ele tem segurança em si como pessoa e não somente como profissional. Existe, portanto, a necessidade de trabalhar valores pessoais e sociais durante o cumprimento da pena, já que vários ex-detentos afirmaram ter dificuldade de saber se são bons ou ruins na sua essência, conforme as palavras por eles utilizadas.

A aceitação social é o reflexo de todas as outras dimensões da ressocialização, uma vez que toda a relação precisa ser construída novamente. Neste estudo, ficou evidente a dificuldade em ser aceito novamente em sociedade e os receios que os egressos têm de retaliação. De toda forma, acredita-se que diante de um apoio significativo na família, com o resgate da autoestima e com as potenciais oportunidades de trabalho, a aceitação social possa ser em muito facilitada.

4. Considerações finais

O campo dos estudos organizacionais, de modo predominante, tem focado esforços na gestão empresarial, o que é passível de entendimento, uma vez que o imperativo tem sido voltado a questões mercadológicas e financeiras. Há, porém, outras dimensões do organizar que também carecem da atenção de estudiosos da área. A área da Administração, ao mesmo tempo em que é reconhecida como interdisciplinar, acomoda-se em determinadas delimitações que inibem o conversar com outras ciências, outros saberes.

A Segurança Pública é um espaço da Administração Pública que tem se mostrado um interessante campo de análise organizacional, especialmente na área de Gestão de Pessoas.

A violência cresce não somente nos grandes centros urbanos, mas em muitas outras localidades. Em decorrência disso ocorre a superlotação carcerária, uma das principais causas da precariedade do sistema prisional brasileiro.

Em Santa Catarina, o COPE é a unidade prisional com o maior número de detentos. Nele são desenvolvidos programas de capacitação, entre os quais se sobressaíram a oficina da INTELBRAS, a malharia, a marcenaria e o artesanato.

Apesar da ciência de que o receio dos egressos durante as entrevistas e de que a atuação de um dos pesquisadores no cenário analisado possam ter ocasionado vieses, buscou-se analisar as nuances diversas observadas no fenômeno.

Foi investigada a relação que essas atividades de capacitação têm com a ressocialização e chegou-se à conclusão que, embora o governo estadual há algum tempo tenha investido nesses programas, não consegue contemplar todas as dimensões da ressocialização consideradas neste estudo: oportunidade de trabalho, relação com a família, aceitação social e autoestima.

Na dimensão oportunidade de trabalho, as oficinas têm preparado os detentos direta ou indiretamente para a reinserção no mercado; porém, de forma paradoxal, até mesmo algumas empresas parceiras no processo de capacitação não incentivam a contratação de ex-detentos. Assim, nota-se que muitas parcerias são estabelecidas para fins de cálculo e não para fins sociais.

No contexto familiar, os vínculos fragilizados por uma relação de desconfiança podem ser melhorados à medida que familiares participem de alguma atividade de interação com o ente apenado, promovida pelo Estado.

Quanto às dimensões aceitação social e autoestima, conquistada a liberdade o ex-detento depara-se com uma forte rejeição da sociedade, o gera falta de perspectiva frente às poucas oportunidades de readaptação ao convívio com outras pessoas e favorece o cultivo de uma autoestima baixa.

Dessa sorte, preconiza-se como oportuno o desenvolvimento de estudos sobre a reincidência criminal dos participantes da pesquisa, bem como um estudo comparativo entre a percepção de pessoas que se tornaram egressas antes do desenvolvimento dessas atividades de capacitação e a percepção de egressos que participaram efetivamente os programas promovidos no âmbito do Complexo Penitenciário.

O presente estudo demonstrou os reflexos dos cursos de capacitação ministrados no COPE, delineando as dificuldades de gerir um estabelecimento onde, além dos problemas ordinariamente encontrados em todo processo administrativo, ainda tem-se que lidar com autores dos mais variados crimes. Fosse simples o desafio, não estaria o Complexo Penitenciário de São Pedro de Alcântara, em pleno ano de 2013, sendo alvo de noticiários nacionais e internacionais por causa de atentados contra a sociedade advindos da reação de seus internos.

Esta pesquisa ratifica a necessidade, portanto, de um empenho peculiar de Estado, empresas parceiras, detentos e familiares de detentos para alcançar êxito naquilo que tais cursos de capacitação se propõem a fazer: ressocializar pessoas, o que foi objeto de análise desta pesquisa.

Referências

- Alexandre, S.L. (2006). *Os direitos do preso na execução penal: o trabalho do preso como fator ressocializador*. Itajaí: Universidade do Vale do Itajaí.
- Bitencourt, C.R. (2001). *Falência da pena de prisão: causas e alternativas*. São Paulo: Saraiva.
- Bohlander, G.W. e Snell, S. (2013). *Principles of Human Resource Management*. Mason, OH: South-Western Co.
- Brasil, Instituto Avante (Org.) (2013). *População carcerária e trabalho nas penitenciárias*. Recuperado de <http://atualidadesdodireito.com.br/>
- Brasil, Portal (Org.) (2013). *País fecha 2012 com menor taxa de desemprego desde 2002*. Recuperado de: <http://www.brasil.gov.br/noticias/>
- Bryman, A. (2008). *Social research methods*. Nueva York: Oxford University Press.
- Castro, A.P. (1998). *Motivação: como desenvolver e utilizar essa energia*. Rio de Janeiro: Campus Ed.
- Dessler, G. (2003). *Administração de recursos humanos*. São Paulo: Prentice Hall.
- Dotti, R.A. (1998). *Bases alternativas para o sistema de penas* (2ª ed.). São Paulo: Editora Revistas dos Tribunais.
- Ettinger, K. (1995). *Relações humanas*. São Paulo: Ibrasa.
- Falconi, R. (1998). *Sistema presidencial: reinserção social?* São Paulo: Ícone.
- Ferreira, G. (1998). *Aplicação da pena*. Rio de Janeiro: Forense.

- Fleig, D.G. (2003, julho). Reestruturação produtiva e subjetividade: uma análise interpretativa do significado do desemprego. Comunicação apresentada em *Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração*. Universidade Atibaia, Brasil.
- Fontanella, B.J.B., Ricas, J.E. e Turato, E.R. (2008). Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. *Cad. Saúde Pública*, 24(1), 17-27.
- Gomes, L.F. (1999). *Penas e medidas alternativas à prisão* (1ªed.). São Paulo: RT.
- Gómez, J.A.C. (2012). Educar en las cárceles: nuevos desafíos para la educación social en las instituciones penitenciarias. *Revista de Educación*, 360, 36-47.
- Maestro Filho, A.D. e Dias, D.V. (2007, janeiro). Práticas inovadoras de treinamento e satisfação no trabalho: um modelo relacional de estudo com profissionais de organizações mineiras. Comunicação apresentada em *Encontro Nacional da Divisão de Administração Pública da ANPAD*. Universidade Natal, Brasil.
- Marras, J.P. (2000). *Administração de recursos humanos: do operacional ao estratégico*. São Paulo: Futura.
- Martínez, S.M.A. (2009). *Creación de una fundación para la comercialización de los productos elaborados por los internos de las penitenciarías de Bucaramanga y área metropolitana*. Medellín: Piedecuesta.
- Milkovich, G. e Boudreau, J. (2000). *Administração de recursos humanos*. São Paulo: Atlas.
- Misoczki, M.C. (2010). Das práticas não-gerenciais de organizar à organização para a práxis da libertação. En A.C.M. Misoczki, K.R. Flores e J. Moraes (eds.), *Organização e práxis libertadora* (pp. 45-67). Porto Alegre: Dacasa Editora.
- Moledo, M.L., Montolío, C.A. e Robles, J.L.A. (2013). La pedagogía penitenciaria en España: luces y sombras. *Revista de Educación*, 360, 119-139.
- Pinto, G. e Hirides, A. (2006). O processo de institucionalização de detentos: perspectivas de reabilitação e reinserção social. *Esc. Anna Nery*, 10(4), 678-683.
- Resende, E. (2003). *O livro das competências: a melhor autoajuda para pessoas, organizações e sociedade*. São Paulo: Qualitymark.
- Richardson, R.J. (1989). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas.
- Rocha, J.O. (2007). *Gestão de recursos humanos na Administração Pública*. Porto: Escolar Editora.
- Rockenbach, P.C., Coelho, K.S. e Kanitz, A.F. (2013). Reflexões sobre uma perspectiva crítica na concepção do Processo de capacitação dos empregados da Escola Alpha. *Revista Gestão e Planejamento*, 13(1), 177-198.
- Santos, D.N. (2008). *Pena cumprida na comunidade*. Biguaçu: Universidade do Vale do Itajaí.
- Sedikides, C. e Gregg, A.P. (2003). Portraits of the self. En A.M. Hogg. e J. Cooper (eds.), *Handbook of social psychology* (pp. 110-138). Londres: Sage Publications.
- Séguin, F. e Chanlat, J.F. (1992). O paradigma crítico em sociologia. En F. Séguin e F.J. Chanlat (eds.), *L'analyse des organisations: une anthologie sociologique* (pp. 67-87). Montréal: Gaëtan Morin.
- Seller, E.P. e Pérez, E.H. (2012). La mediación penitenciaria como método alternativo de resolución de conflictos entre internos en el ámbito penitenciario. *Revista Entramado*, 8(2), 138-153.
- Shikida, P.F.A. e Brogliatto, S.R.M. (2008). O trabalho atrás das grades: um estudo de caso na Penitenciária Estadual de Foz do Iguaçu-PEF(PR). *Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional*, 4(1), 128-154.

- Silva, R.C. (2003). Controle organizacional, cultura e liderança: evolução, transformações e perspectivas. *RAP*, 37(4), 797-816.
- Thompson, A. (1998). *A questão penitenciária*. Rio de Janeiro: Forense.
- Tratenberg, M. (1974). *Burocracia e ideologia*. São Paulo: Ática.
- Trisotto, S. (2005). *O trabalho prisional como reabilitação social: uma perspectiva crítica*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.
- Vinhais, H.E.F. e Souza, A.P.F. (2006, fevereiro). A Linha Híbrida de Pobreza no Brasil. Comunicação presentada en *Encontro Nacional da Divisão de Administração Pública da ANPAD*. São Paulo, Brasil..
- Wauters, E. (2003). *A reinserção social pelo trabalho*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná.
- Zarifian, P. (2001). *Objetivo competência: por uma nova lógica*. São Paulo: Atlas.

Enfoque radical e inclusivo de la formación

Radical and inclusive approach of the training

Agustín de la Herrán*

Universidad Autónoma de Madrid

Se parte de la hipótesis de que la formación no se comprende plenamente. Los objetivos son: Fundamentar insuficiencias y alternativas epistemológicas a la formación, y definir un sistema teórico con base en la conciencia. Su enfoque desarrolla el 'paradigma complejo-evolucionista' (Herrán, 2003a, 2005d) y una dialéctica destructiva con fines útiles. La metodología es hermenéutica (Ricoeur, 1985; Lafuente, 1998; Ríos Saavedra, 2005). Se diferencia entre lo cuestionado y lo propuesto como requisito de complementariedad. Se aportan resultados reflexivos innovadores desde un contraste permanente con literatura relevante del discurso pedagógico convencional. Las conclusiones básicas son que los paradigmas consensuados y el de la complejidad, y el enfoque de profesor investigador práctico-reflexivo son bases insuficientes para la formación. La formación requiere considerar cinco constructos pedagógicos inusuales. La investigación fundamenta un cambio en Pedagogía basado en la conciencia para mejorar la enseñanza radicalmente. Se incluye un instrumento de autoevaluación de la conciencia docente.

Descriptor: Epistemología, Formación, Educación, Conciencia, Enseñanza.

The starting hypothesis is that training has not been delved into it enough. The objectives are: to identify inadequacies and epistemological alternatives to training and to define a theoretical system based on consciousness. This approach develops the 'complex - evolutionary paradigm' (Herran, 2003a, 2005d) and destructive dialectics with purposes which were useful. The methodology is hermeneutic (Ricoeur, 1985; Ríos Saavedra, 2005). This research highlights the difference between the questioned and the proposed as a requirement of complementarity. It provides innovative and reflective results from a permanent contrast with literature relevant of conventional pedagogical discourse. The conclusions are summarized and discussed from two axes: the agreed paradigms and complexity, and the practical approach - reflective research professor are insufficient for training. Training requires the inclusion of five unusual pedagogical constructs. The research is based on a change in pedagogy based on consciousness for improving education. It includes a self-assessment tool for teaching awareness.

Keywords: Epistemology, Training, Education, Consciousness, Teaching.

*Contacto: agustin.delaherran@uam.es

Introducción

El artículo se estructura en cinco partes: La primera es esta introducción. La segunda es una fundamentación teórica con dos subapartados: fundamentos para una Didáctica radical e inclusiva, y los cinco constructos radicales para la formación. La tercera presenta un instrumento para la autoevaluación de la conciencia institucional y docente. La cuarta son las conclusiones y la discusión, y la quinta la bibliografía citada. Se apoya en el diagrama representado en la figura 1.

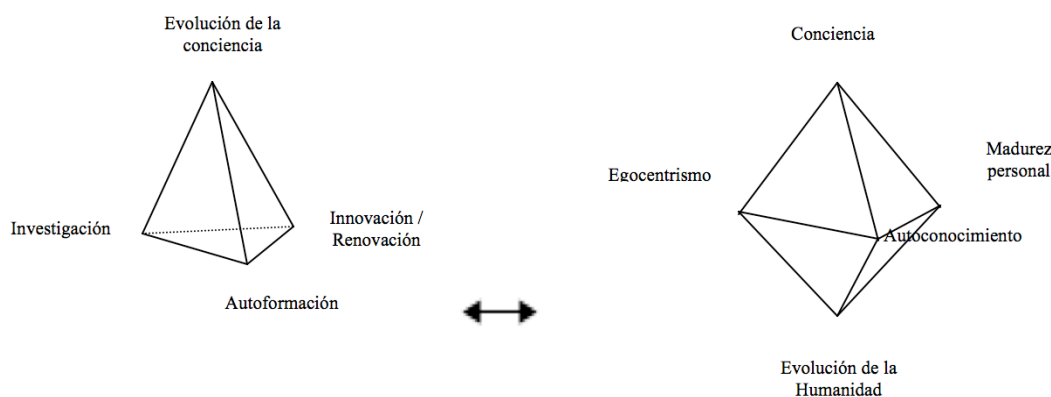


Figura 1. Fundamentos de Didáctica radical e inclusiva (izquierda). Constructos radicales e inclusivos para la formación (derecha)

Fuente: Elaboración propia

Es propio del ser humano interpretar lo que percibe. Una parte esencial de este acto adaptativo es otorgarle un sentido. Cuanto más ajustado a la realidad sea lo que observa, mayor valor tendrá su hallazgo. Cuando de indagar en la formación se trata, la observación no puede hacerse desligada de la enseñanza. El origen de nuestro planteamiento se entronca en el mismo concepto de 'enseñar' y de 'enseñanza'. Aunque lo habitual sea entender por ellos una acción, un proceso o un producto en un contexto dados, aquí se interpretará también como el acto en que un docente, equipo, alumno, otro educador, centro docente o sistema en general se muestran y comunican a sí mismos. Por ello, se parte de la tesis de que la tríada 'investigación-innovación-enseñanza', en contra de lo que normalmente se piensa, no es una base suficiente para la propia renovación pedagógica.

Nuestra propuesta de referentes formativos (figura 1) añade la 'autoformación' del profesorado, comprendida como unidad indisoluble entre contexto, persona, proceso, resultado y sentido, que tiene lugar en términos de complejidad de conciencia evolutiva. Se genera así la posibilidad de actuar desde el tetraedro de vértices: 'investigación-innovación-autoformación-evolución de la conciencia', que aporta, respecto a la 'investigación-innovación-enseñanza', una diferencia en complejidad y en repercusión didáctica considerables.

La Pedagogía actual y los enfoques consensuados de la formación se han entrampado en sus 'pseudoparadigmas' (Herrán, 2005a), el currículo, la mejora de la enseñanza desde la reflexión sobre la práctica, las competencias, las TICs, etc. Se intenta formar personas y mejorar la sociedad cambiando la enseñanza con una preparación somera de profesores, directivos, orientadores, alumnos, etc. Se interviene, al parecer inadvertidamente, sólo en el perímetro del fenómeno educativo. Esto equivale, retomando un ejemplo propuesto

por Bhagwan Shree Rajness (1987:59), a centrarse en el oleaje, no en lo profundo, y esa profundidad y su relación con lo externo no se está considerando claramente en los corpus de la Pedagogía o la Didáctica. A tal fin, se realiza una revisión crítica y alternativa que así lo muestra. Además, se concreta esa hondura formativa en cinco constructos epistemológica y formativamente desatendidos que, a modo de raíces, podrían sostener y nutrir una formación más completa. De este modo se pretende responder al problema de investigación: cómo fundamentar el cambio de una formación basada en la acción a otra más profunda basada en la conciencia. "Así que todo el problema para el buscador es cómo llevar su atención de la periferia al centro; cómo fundirse con eso que no cambia" o cómo centrarse en este sentido (Bhagwan Shree Rajness, 1987: 60) La clave por tanto es dónde se coloca el epicentro formativo: o en el exterior o en el interior o conciencia de nosotros mismos. La hipótesis asociada es que la clave no es la acción -lo que se hace, el proyecto que se desarrolla, si vamos o no, a qué velocidad, cómo, con qué recursos, para qué resultados, etc.-, sino de conciencia: qué estamos haciendo, quién lo hace, a dónde vamos, con qué finalidad, etc. La Pedagogía y la Didáctica están abiertas y expuestas a numerosos retos sociales, educativos, tecnológicos, etc., que son sobre todo exteriores. Con ellos ocurre como con la Luna, los icebergs o los árboles: que invitan a la confusión, por entender que sólo son su porción visible: porque se conoce una parte del fenómeno, se piensa que el objeto entero es conocido. Pero la realidad no coincide con lo percibido, es justo al revés. Hay mucho detrás y en lo profundo dispuesto a ser incorporado e integrado en la investigación sobre la enseñanza. La Pedagogía y la Didáctica no lo están viendo, ni incluyendo lo radical en sus corpus científicos. Por eso una de las fronteras más claras de la investigación pedagógica se encuentra en el interior de la formación y en su sentido evolutivo. Si grises son las teorías y verde es el árbol de la vida (Goethe), ¿qué verdor se nos escapa? Básicamente dos: el más amplio, orientado y abarcador (la evolución de la Humanidad) y el interior de cada ser humano. Hay mucho más allá, detrás y en lo profundo de lo que se conoce y se asocia a la enseñanza que puede ser incluido en su investigación, pero quizá en una investigación distinta, mucho más compleja y consciente. Lo interior del interior está abandonado por la ciencia, y el entorno social y sus intereses creados y arbitrarios invitan asimismo a su abandono. La sociedad no demandará una atención honda en el sentido propuesto. Pero no toda necesidad formativa se demanda. Por ello el tándem 'investigación pedagógica-renovación pedagógica' debe esforzarse por profundizar más, por ver más, por incluir aquello que, desde el plano radical, sostiene y nutre a lo que todos ven, y ofrecer propuestas formativas fundadas más allá de lo obvio. De hecho, normalmente se vive en la superficie social y de uno mismo, describiendo trayectorias formativamente ineficientes. La eficiencia formativa requiere a nuestro juicio de un cambio epistemológico, epistémico y autoformativo encaminado a cuatro retos: 1º) Desarrollar una razón abierta al conocimiento y la complejidad de conciencia. 2º) Articular la formación con el desarrollo de competencias. 3º) Identificar y desprenderse de falsedades personales, sociales, científicas, etc. basadas en la dualidad, la parcialidad, el sesgo y el ego humano. 4º) Tomar conciencia del autoconocimiento como plenitud de la experiencia formativa.

Pero lo central debe estar en el medio. Así, se puede trazar una circunferencia con un compás. La figura puede tener un diámetro variable, el trazo ser más o menos grueso, hacerse en uno u otro papel, en casa o en una biblioteca, en ésta o en aquella mesa, definir un círculo de un color u otro, etc. Sin embargo, si no se pincha bien con el compás y si no se sabe por qué se hace, ¿qué valor tendrá? El fenómeno formativo no sólo es su apariencia, ni su reflexión sobre esa apariencia ligada a la acción. Es preciso incluir a la

conciencia realizadora, porque entre acción y realización hay unicidad. Su separación es un artificio que aleja el conocimiento de la complejidad del fenómeno. En este trabajo se habilitan accesos a una percepción más compleja de la enseñanza para posibilitar estudios científicos de mayor calidad o complejidad.

En la naturaleza, p.ej., la profundidad del océano es duradero y estable. Su superficie en cambio es fugaz, móvil, variable, y lo que en ella sucede se lo lleva el tiempo antes. La formación, como la alta creatividad, se desarrolla mejor en lo profundo. Por eso la epistemología y la hermenéutica que aplicamos tienen que ver con la profundidad de la Didáctica, con lo que hace que la ciencia se mantenga en pie y pueda desarrollarse de dentro a fuera. Desde este marco funcional se propone un cambio radical en el enfoque de la reflexión: en vez de situarla en la práctica y en su mejora, se sitúa en quien practica y en su conciencia, desde la que a sí mismo y a su práctica observa. Desde ella será posible acceder a ámbitos más profundos o propios de la formación, con un claro correlato y efecto en la enseñanza: la conciencia, el egocentrismo docente, la madurez personal, el autoconocimiento y la evolución de la Humanidad (Figura 2). Respecto a ellos se desarrolla una tesis de dos caras:

- Estos constructos básicos no forman parte de la literatura pedagógica convencional.
- Si la formación no los incorpora con normalidad, no podrá ser profunda ni estará orientada a la evolución personal y social del conocimiento. Será relativamente superficial y limitada.

1. Fundamentación teórica

1.1. Fundamentos para una didáctica radical e inclusiva

1.1.1. Un diagnóstico pedagógico de la Pedagogía. Cambio del cambio en Didáctica

La educación convencional, cuyas intenciones figuran en los currícula oficiales, se planifica ‘para la vida’ (Martí, 1965; Marina, 2004; Perrenoud, 2012a). O sea, para adaptarse y que la vida continúe y se mejore desde lo que ocurre y se realiza. No, por tanto -contando con lo anterior- para cambiar la vida, y menos, radicalmente. Educar para la vida es educación, pero la educación no es sólo es ni debe ser sólo para eso. Si la educación se interpreta así se hará de forma incompleta, superficial y estará desorientada (Herrán, 2011d). El enfoque ‘para la vida’ no ayuda a cohesionar una sociedad rota, con demasiadas grietas y muros sociales y personales, exteriores e interiores, en respectividad isomórfica. Se necesita una Pedagogía comprendida como ciencia suficiente para coadyuvar a ese cambio personal y social causado por una educación y una formación a la vez reparadoras y evolutivas. Las claves son cuál es ese cambio y a qué necesidades responde. Podemos compartir conceptualizaciones como la de Van Manen (1998), cuando define Pedagogía como “la fascinación por el crecimiento del otro” (p. 29) (en Iranzo, 2012:20). Pero, ¿qué es ‘crecer’, si la sociedad en general es inmadura, y el infantilismo adulto generalizado es “un reto inconfesable de la educación” (Herrán, 2008c).

Pero, ¿y si lo que se percibiera no fuese toda la realidad? ¿Y si no se estuvieran considerando necesidades educativas esenciales? ¿Y si estas necesidades formativas no demandadas fuesen diferentes a las que los sistemas educativos promueven? ¿Y si por ello los educadores no estuviesen atendiendo claves de la formación? ¿Y si esos retos no

estuvieran suficientemente normalizados en el corpus de la Pedagogía y la Didáctica? ¿Y si lo que estuviéramos haciendo, investigando y fomentando no debiera llamarse educación o formación? ¿Y si se estuviera buscando en el lugar o con el método equivocado? ¿Y si persistir en esa búsqueda pudiera ser erróneo? ¿Y si lo que se llama formación apenas es la antesala de la formación que no vemos? ¿Y si los contextos no fuesen tan relevantes para esa formación? ¿Y si lo esencial de esa formación no contara con el apoyo epistemológico y profesional de la Pedagogía generada hasta el momento? Nuestra tesis marco es que el ser humano es el eslabón perdido de sí mismo, y que, para su evolución, la educación y la formación son, a la vez, imprescindibles e ineficaces. No potencian retos educativos perennes (figura 2). Parecen ir en sentido contrario. Como observa Osho (2012), demandan y refuerzan la personalidad de los educandos (profesores, estudiantes y sociedad en general). Al hacerlo, niegan el descubrimiento de la identidad profunda de uno mismo (p. 176, adaptado). La deducción preliminar es que desde la Pedagogía no se perciben con la hondura suficiente. Hay pocas propuestas originales, ambiciosas y a largo plazo. Parece haber un triple hiato entre profundidad, horizonte y práctica diaria. Pero el horizonte sí cuenta en educación y la formación no puede ser casi solo cortical.

El problema se afianza cuando investigadores leídos, que en algún momento pueden tomarse como referentes del área, por la editorial o su prestigio –como Stenhouse (1985, 1991, 1993), Rudduck (1991), Elliot (1993), Grossman (1995), Delors (1996), Fullan (2002), Day (2005, 2006), Lieberman y Miller (1999), Kincheloe (2001), Bisquerra (2007), Sevillano (2007), Torres Santomé (2007), Marcelo (2008), Monarca (2009), Imbernon (2011), Medina (2011), Imbernon y Jarauta Borrascas (2012), Gimeno Sacristán (2005, 2013), Iranzo (2012), Arnold (2012), Perrenoud (2012a, 2012b), Malpica (2013), Mas Torelló y Tejada Fernández (2013), Álvarez Álvarez (2013), etc.–, marcan la pauta de una mayoría de investigadores. Cuando estos autores se detienen en la educación y en la formación del profesorado desde perspectivas de cambio, calidad, sentido, futuro, denuncias necesarias, desarrollo profesional, etc., generan tantas inercias y seguridades epistemológicas como irreflexión en la mayor parte de la comunidad científica, que consolida, afina y cristaliza los enfoques y las respuestas a estas temáticas, y con ello lo que consideramos una construcción insuficiente. Insuficiente en varios sentidos: Primero, porque se cuestiona poco lo que se hace y se rectifica menos; proceder así sí es habitual en otras ciencias más maduras. Segundo, porque en general se innova y se renueva escasamente la Didáctica. Esto se debe a que la comunidad investigadora está más compuesta por ecos que por voces, más por convencionales que por heterodoxos. De hecho la mayor parte de la ciencia normal está constituida por referencias a ideas e investigaciones ajenas, casi siempre anglosajonas y más obvias y epistemológicamente conservadoras que (r)evolucionarias, como a nuestro entender requiere la propia naturaleza de la investigación en Didáctica. Tercero, porque, desde nuestra perspectiva, se investiga escasamente la profundidad de la Pedagogía y la Didáctica. Es más, casi se desconoce por completo los constructos, enfoques y autores que nos pueden aproximar a ello o bien se palpa una contradictoria indiferencia. Cuarto, porque, desde la combinación entre la estructura de ‘corros epistemológicos’ (Herrán, 2005b) y el sistema de evaluación de la actividad investigadora del profesorado o “cultura JCR” (Herrán 2012a, Herrán y Villena, 2012), se tiende a consolidar una amalgama en la que se penalizan los intentos de renovación pedagógica profunda, aunque el discurso habitual de la Didáctica consista en afirmar lo contrario permanentemente. Diríase que se desea más la certeza que la duda, más la seguridad que la incertidumbre. Y quinto, porque la comunidad científica pedagógica y didáctica está muy poco habituada a debatir, a “desencastillarse”,

a vaciarse, de modo que desde la misma estructura que motiva sus acciones se es más proclive a la interpretación de la crítica como ataque o causa de enfrentamiento que como razón de cambio evolutivo profesional y personal. En síntesis: las aportaciones en Didáctica tanto de los que marcan pauta como de los pautados son necesarias para los tópicos a que se refieren y con la metodología habitual. Entendemos que el trabajo es imprescindible, mas no se ocupa de todo el fenómeno didáctico. Se requiere valorar una apertura fundamental centrada en lo radical, en lo que pudiera no ser tan evidente. ¿Y si el núcleo de la formación no radica en el discurso científico o profesional convencional? ¿Y si el filón didáctico no estuviera donde se está excavando? ¿Y si una clave estuviese en una deficiencia o desenfoque de la teoría didáctica, en vez de en la práctica, cómo en general se piensa? Casi todo ser humano es, por definición, intelectualmente miope. La miopía asocia buena visión, pero sólo cercana. La que referimos coliga, además, un apego a lo exterior. Esto se manifiesta de cuatro modos relacionados: 1º) Interés predominante en sortear obstáculos inmediatos del camino actual, en el centro de los cuales se encuentra una interpretación dual de 'la práctica'. La orientación a medio o largo plazo es secundaria o no se ve con claridad. 2º) Motivación básica reparadora o paliativa de lo externo: El discurso del crecimiento o la evolución humana en términos de evolución de la conciencia resulta extraño. 3º) Circunscripciones etnocéntricas y cortoplacistas o medioplacistas: No se integra un horizonte evolutivo y ambicioso con base en la Humanidad, como propusieron grandes pedagogos en todas las épocas. 4º) Parece ignorarse que en el retrovisor de la Historia, del Presente y del Futuro hay 'puntos ciegos' (de la enseñanza, del desarrollo profesional y de la formación del profesorado). O sea, causas y efectos de una especie de 'ceguera mental' que dificulta reconocer como problemas prácticos y de investigación a aquellos retos perennes. Como no se perciben, no se ven como problemas.

Entendemos que se precisa una "Pedagogía y Didáctica del reconocimiento radical" –que no han de confundirse con la "Pedagogía del reconocimiento" de Honneth (2011) o Müller (2013), con base en Ricoeur (1985) o Hegel (1993, 2010)-. En un primer momento de diagnóstico se orientaría a la situación educativa histórica, social y profesional real y posible, y a la identificación de esos 'puntos ciegos' basados en la conciencia. Después se trataría de indagar por qué la conciencia apenas se está incluyendo en el discurso epistemológico dominante. Es esperable una percepción más completa de la educación y de la formación.

La Pedagogía y la Didáctica convencionales inducen a una educación que genera sociedades y personas formativamente frágiles. Se centran más en su arborescencia que en su zona radical. Por ejemplo, en los 'paradigmas', los currícula, la enseñanza basada en competencias y con TIC, el profesor como profesional reflexivo, la investigación-acción, la investigación empírica, etc. Están polarizadas en un 'interés práctico', del que se excluye lo que cuestiona su inercia y su sentido, que por ser básico, puede ser más aplicado. Investigan para el movimiento de la educación, de la enseñanza y sus profesionales, en un contexto de aceleración con una motivación defensiva. La escena es una balsa en un río vivo. El desarrollo por fin ha permitido incorporarle velas, un timón, unas palas y hasta un motor con el que ir aún más rápido. Obviamente, la atención mira la estabilidad en primer plano. Esencialmente se trata de avanzar y que no vuelque. Pero, ¿a dónde vamos, si desde un punto de vista ecológico amplio la sociedad no sabe lo que está haciendo (Bateson) (en Thompson, 1992:165), ni la educación tampoco (Herrán, 2011d)? ¿Acaso no tiene sentido una educación para la universalidad (o para la evolución de la Humanidad) que mire y vaya más allá del desarrollo educativo sesgado, social y económico de las naciones? ¿Y si los para qué didácticos consensuados (creatividad,

cooperación, aprendizajes significativos, relevantes y durante toda la vida, etc.) fuesen del todo insuficientes? El primer mundo occidental ya no va andando, ni en bicicletas: tiene un autobús. ¿Pero no es llamativo que preocupe más la chapa y la pintura del vehículo que la formación del conductor? ¿No debiéramos cuestionar que el centro de gravedad está demasiado alto y esto le hace ser muy inestable a estas velocidades? ¿Qué estamos haciendo, qué estamos construyendo, qué estamos dejando de ver y realizar? A juzgar por las revisiones de literatura en investigación sobre la educación y la enseñanza, a la Pedagogía y la Didáctica actuales podrían ocurrirles lo que a Bernard Shaw, que a los 60 años se dio cuenta de que no reconocía el color verde. Pero una diferencia entre Shaw y aquéllas es que, mientras esta insuficiencia no le impidió al escritor realizar su obra, la ignorancia de la Pedagogía y la Didáctica repercute centralmente en la cuasi formación que avala. Es tan grave y tan esperanzador como si la Medicina reconociera que no cumple plenamente su función. Pero hasta esta ciencia de la salud expresa sus límites –p. ej., que muchas enfermedades no tienen cura en el momento actual-. Precisamente por ello, sigue investigando. Sin embargo, ¿en qué literatura científica se puede leer que la Pedagogía o la Didáctica no saben cómo resolver, pongamos por caso, el problema del autoconocimiento, pese a ser el reto educativo con que nacieron? Al revés: O lo resuelven mal, pero no lo reconocen, ya que: “Es más fácil negar las cosas que enterarse de ellas” (Larra, 1833:15), o sostienen que lo hacen y dan la espalda a un pasado más lúcido que consideran anacrónico o ‘de otra cultura’, con lo que evitan un futuro más complejo y consciente. Se propone, en síntesis, un ‘cambio del cambio’ en Pedagogía y particularmente en Didáctica, en tanto que disciplinas que estudian el cambio educativo y formativo para la posible evolución humana y la mejora social y personal, y por extensión, aquello que lo condiciona, lastra, retrasa o impide la renovación pedagógica profesional y de la sociedad.

1.1.2. Algunas insuficiencias de la Pedagogía y la Didáctica

La Pedagogía nació siamesa de la Filosofía, con figuras como Lao Tse (2006), Confucio (1969), Siddharta Gautama (Osho, 2007) o Sócrates (en Platón 2003). La enseñanza del último, culturalmente más cercana, no se refería a las hojas o a las flores del árbol social, la filosofía o la educación. Era una enseñanza natural que, en primera instancia y con la fiable compañía de la duda, apuntaba a la semilla y la raíz de la autoformación. Desde su atención procuraba un crecimiento de dentro a fuera. En segunda instancia, se orientaba al autoconocimiento. Pero a diferencia de Siddharta Gautama, cuya metodología se centró en este reto, Sócrates no matizó cómo lograrlo. La Pedagogía actual se desarrolla en la superficie de la enseñanza, del aprendizaje didáctico y de la formación. Ha desecado descubrimientos profundos o los ha perdido de vista. La formación didáctica del profesorado y el prurito consensuado en torno al profesor como práctico-reflexivo ha coadyuvado a la Didáctica a ocuparse de una formación secundaria. Siendo necesario este nivel de atención y aplicación, es del todo limitado. Estamos requiriendo de la Pedagogía y de la Didáctica, por mor de la complejidad de la educación y de la enseñanza, una mayor hondura y ambición en sus concepciones, enfoques, planteamientos investigativos y desarrollos profesionales. Porque no miran ni se ocupan de la profundidad condicionante de lo que percibe el científico o el profesional, y que le es cercana. Nuestra perspectiva es que la Didáctica se ha equivocado tanto en el objeto de cambio como en el modo de observarlo, porque lo percibe dualmente. Creemos imprescindible un “cambio del cambio en Didáctica” (Herrán, 2013c) resultante de incorporar la conciencia y la evolución humana a la enseñanza y a la formación. En alguna ocasión nos hemos preguntado cómo puede ser posible que ambos constructos estén tan lejos de la enseñanza. Pero su inclusión debiera ser algo natural, como lo es en la naturaleza. La

renovación pedagógica debería ser evolutiva, desarrollarse como los procesos naturales y ser coherente; esto es, comenzar por la atención a la renovación de la propia Pedagogía y la Didáctica y por sus investigadores, antes que por sus participantes u objetos de estudio. La razón es evidente: los cambios endógenos ayudan a percibir los objetos de estudio de otros modos.

¿Cómo pueden la conciencia y la evolución no formar parte de la esencia de la práctica? Una explicación posible es que entre el conocimiento y la realidad a que se refiere hay una distancia no salvada, porque se adolece de complejidad y se cometen varios errores asociables al uso y abuso de modelos, a la comunicación de reducciones, etc., que posteriormente se analizarán. Además de ellos, se incurre en errores generales, que expresamos como metáforas interrelacionadas:

- ‘Confundir la Luna y el dedo que apunta a la Luna’. Esto es, la realidad o los fenómenos con tradiciones, enfoques, escuelas, autores, modos de investigar, etc. Se está más pendiente del propio interés –lo que obsesiona al investigador y sus referentes– que de la complejidad de conciencia de autores y trabajos pertinentes.
- ‘Crear que la Luna es su cara cercana’: Se refiere a que la Didáctica suele polarizar sus tópicos a los mismos retos exteriores, sin expresar –o quizá sin tener conciencia clara– que son sólo una parte, en que además se redunda desde décadas. Como consecuencia, los cambios en formación se refieren a la misma realidad e incluso a los mismos autores, y con ello se empobrece. Se respira el mismo aire reciclado, se oxigena poco. La alta recurrencia epistemológica Didáctica no favorece la evolución en complejidad de la disciplina. Es un efecto de la “epistemología de la lavadora” (Herrán, 2009b), relativa a enfoques, temas y autores, que más que limpiar, desgasta el tejido de la Pedagogía. Proponemos no sólo cambiar de programa, sino sacar la ropa del depósito para poder tomar como analogía otro satélite que no sea la Luna porque que se muestre entero al rotar.
- ‘Crear que la planta o el árbol que crece es sólo su parte visible’. Y no es así. Al contrario, las raíces, que son la parte más vital, mantienen lo visible. “De lo no visible depende lo visible” (Poincaré, 1964), porque, como diría “El principito”, “Lo esencial es invisible a los ojos” (Saint-Exupéry, 2003). Los verdaderos retos de la Didáctica no son los demandados y su alternativa formativa es radical. ¿Por qué, siendo así, se desatienden? Creemos que porque, como decía Lao Tse (2006), primamos nuestro interés en lo aparente sobre lo útil. Las raíces de la formación están excluidas. Nuestro propósito desde este ‘enfoque radical’ es objetivarlas, para su normalización e inclusión en la investigación y en la práctica.
- ‘Estar pendientes del oleaje y olvidarse de la profundidad’: Tomamos esta imagen de Osho (2004b), cuando expresa que las olas son como los pensamientos: superficiales. En el fondo del océano hay calma. En ese fondo el viento no puede penetrar. Desde el centro, la perspectiva cambia: lo superficial se percibe como un suceso ajeno esencialmente, deja de preocupar e incluso se puede disfrutar de las mareas y de las tormentas como una bella fuente de energía. Esa nueva perspectiva es la conciencia (pp. 118-120, adaptado). Esta metáfora, en esencia, no es diferente de las anteriores. Pareciera aludir al hecho de que la atención a lo superficial fuese una tendencia, una inercia predominante todavía no

diagnosticada por la Pedagogía. No en balde, la profundidad de los océanos se conocen menos que la superficie de la Luna.

Antes de desarrollar este propósito describiremos, a modo de aperturas, algunas insuficiencias en Pedagogía y Didáctica, directa o indirectamente relacionadas con la formación. En primer lugar, repararemos en posibles insuficiencias epistemológicas. Según el diccionario de la RAE de la Lengua, complejo es lo que se compone de elementos diversos, y el conjunto o unión de dos o más cosas. Ajustándonos a este significado, concluimos preliminarmente con que todo es complejo. Si la realidad es compleja, el conocimiento sobre ella tendrá que ser también complejo, pues en el momento en que lo simplificamos traicionamos la realidad. Ésta es la característica principal del modo de operar y prosperar de las nuevas formas de percibir y cuestionar el mundo, desde el conocimiento disponible: pretender aproximarse a cada hecho tal y como realmente es (Vilar, 1997:16, adaptado). O sea, como sistema único-diverso, de modo que: “Todo sistema integra y organiza la diversidad en una unidad. Todo sistema nace, bien sea de una necesidad que se diferencia, bien sea de una diferencia que se unifica” (Morin, 1983:58). Por tanto, la complejidad imprime una característica fenoménica a la naturaleza. Santos Guerra (1999) ha observado que “los componentes de la nueva concepción de la complejidad son la policausalidad, el equilibrio dinámico, el orden en el ruido y a partir de él, la ilusión de los objetivos y el análisis sincrónico y diacrónico” (p. 102). Siguiendo a Vilar (1997), definimos fenómeno complejo como:

El compuesto por una gran variedad de elementos que mantienen entre sí una gran variedad de relaciones, con interacciones lineales y no-lineales, sincrónicas y diacrónicas, la evolución de cuyo conjunto es imprevisible, incluso cuando su auto-organización se orienta por acciones teleológicas, finalitarias. (p.18)

Desde nuestra perspectiva, un conocimiento es con seguridad más complejo que otro cuando lo contiene y es más complejo que otro cuando incluye más elementos y relaciones. Es un constructo clave en Didáctica aplicable a personas, procesos, contextos, enfoques, constructos, conocimientos, metodología, productos, etc. que se utiliza poco y con frecuencia mal, a nuestro entender. Desde él se intentarán aportar argumentos críticos y alternativas desde el enfoque epistemológico radical inclusivo, tanto en el plano gnoseológico como epistemológico y epistémico, percibidos desde la Didáctica: 1º) En el plano gnoseológico se cuestionará el constructo complejidad. Se argumentará su deficiente comprensión, que afecta a la generación de conocimiento. Se trabajará en primer lugar porque permitirá fundamentar consideraciones posteriores. 2º) En el plano epistemológico se propone la necesidad de trascender los ‘paradigmas’ habermasianos, así como el paradigma de la complejidad de Morin (1983, 1984, 1986, 1988, 1990, 1996, 2000, 2001, 2003), por insuficientes. Se desarrollarán propuestas alternativas desde el enfoque radical inclusivo. Se definirá la propuesta epistemológica complejo-evolucionista o radical inclusiva. 3º) En el plano epistémico se propone la necesidad de trascender el modelo consensuado generado desde Dewey (1971, 1975, 1989, 2008a, 2008b) aplicada al profesor reflexivo y a su desarrollo profesional. Se criticará su consenso y la falta de crítica del modelo asociado. Se propone un modelo de desarrollo profesional desde el enfoque radical e inclusivo.

✓ Plano gnoseológico:

a) Deficiente comprensión de la complejidad. Crítica a los modelos. La complejidad se ha comprendido mal al menos en dos sentidos interrelacionados que agrupamos bajo la denominación de pseudocomplejidad: La reducción de lo complejo, que se simplifica hasta tal punto de no reconocerse y tergiversarse, y el refugio en la sola-complejidad,

como si ésta fuera una opción dual enfrentada a otras, cuando la verdadera complejidad envuelve y reorienta, no se opone a nada (Herrán y González, 2002:34,35; Herrán, 2005d). Discrepamos con Luhmann, cuando repara en “la complejidad como una característica esencial de toda teoría de la sociedad, manteniendo que una teoría tiene en cuenta la complejidad y trata de reducirla” (en Torre, 1993:21). Porque, si la perspectiva es compleja, no se intentará reducir, sino abrir y ofrecerse. Es más, la complejidad es lo que constituye la naturaleza y lo que debería conformar la reflexión: No es posible sustraerse de la complejidad: “La complejidad implica un orden y una organización que nos es incierta o desconocida” (Wainstein, 1999:65). Pero, ¿acaso existen realidades no-complejas? Por eso es importante tener presente las limitaciones asociadas al uso de los modelos y las tipologías simplificadoras, frecuentes en Didáctica aunque se relacionen expresamente con la complejidad, como p. ej. hacen Joelle y Johnson (2002). El mismo Morin (1986) decía:

La simplificación aísla, es decir, oculta el relacionismo consustancial al sistema (no solamente con su entorno, sino con otros sistemas, con el tiempo, con el observador/conceptuador). [...] oculta la relatividad de las nociones de sistema, subsistema, suprasistema, etc. [...] disuelve la organización y el sistema (p. 171).

Para Nieto Díez (1995): “Todo ‘modelo’ ha de ser entendido como una abstracción estereotipada de la realidad, una síntesis, una reducción que en absoluto puede reflejar una totalidad” (p. 39). Por tanto, los modelos son explicaciones simplificadas de una realidad compleja, y puede tenerse en cuenta que: “La simplificación no sólo supone limitación sino que encierra tergiversación” (Santos Guerra, 1999:103). Quizá por ello, Aguado Odina (1993) señala que: “Las principales deficiencias de un modelo derivan de ser simplificaciones y del riesgo de plantear analogías forzadas, metáforas inapropiadas o usos inadecuados de símbolos o diagramas (p. 33). Según Jiménez Barros (1999), los modelos son representaciones simplificadas de la realidad, a través del establecimiento de las relaciones causales, funcionales y de otros tipos, que existen entre sus componentes básicos. Se entiende que cuanto más fidedigno se quiere que sea el modelo, más variables deberán incorporarse en el mismo y, por consiguiente, será cada vez más complejo (p. 8). El problema es que ningún modelo es definitivamente complejo, en tanto que necesariamente sesgado o complementable. Hemos conceptualizado los modelos como interpretaciones sistemáticas y sesgadas, algunas de cuyas características suelen ser la superficialidad, la parcialidad, el empobrecimiento relacional, la precipitación y la sordera interesada, bien de posibilidades distintas a las que nuestra, bien de autores repudiados por la razón que sea. Se deduce de estas observaciones que:

Un modelo totalmente insesgado podría ser infinitamente complejo. Por tanto, deja de ser modelo. Por eso, los modelos que mejor representan la realidad compleja, en todo caso, son los sencillos. Cuanto más sencillo y a la vez complejo sea un modelo, menos sesgado, más abierto y más potencia interpretativa asociará a priori (Herrán y González, 2002:30).

En este sentido, compartimos con Rogers (1984) que: “La hermosa simplicidad de la ciencia se ha convertido en una ‘ciencia de la complejidad’ que se asemeja más a las nociones de los místicos de Oriente que a la mecánica newtoniana” (p. 17). Con todo, no somos partidarios de rechazar o de evitar los modelos, como hace Mayor Zaragoza (2000): “Dejemos de dar modelos [...] El sistema educativo debe caracterizarse por estar en continua evolución” (pp. 19-20). Entendemos que es un imperativo de mayor complejidad trascender la dualidad modelo–no-modelo, para percibir desde ellos –no hacia ellos– y trascenderlos. Para matizarlo es pertinente indagar en la mala práctica asociada, que conduce a su invalidez. La invalidez de un modelo, percibida desde la complejidad, puede hacer que se investigue otra cosa diferente a la que nos referimos. O

que se delate que no interesa en absoluto investigar con complejidad, porque sólo interesa investigar una parte o de un modo al que guste denominarse 'todo'. Esta imprecisión es frecuente en Pedagogía –y desde luego en otras ciencias-, y de ello también depende la evolución del conocimiento. Con perspectiva, estas prácticas pueden llevar a hacer ridículos históricos, además de a faltar al respeto a la sociedad que confía en los investigadores para generar conocimiento. Lo ha ilustrado Eddington:

Hemos visto que, cuando la ciencia ha llegado más lejos en su avance, ha resultado que el espíritu no extraía de la naturaleza más de lo que el propio espíritu había depositado en ella. Hemos hallado una sorprendente huella de pisadas en las riberas de lo desconocido. Hemos ensayado, una tras otra, profundas teorías para explicar el origen de aquellas huellas. Finalmente hemos conseguido reconstruir el ser que las había producido. Y resulta que las huellas eran nuestras (Wainstein, 1999:65).

Pero incluso esta práctica puede resultar indiferente o hasta confortable al 'ego' del investigador. Nos explicamos. La complejidad es una opción autoexigente que precisa de voluntad sincera y formación científica sólida. La clave básica es que la motivación no radique en el propio 'ego', sino en la evolución del conocimiento. El error consiste en razonar desde sí y para sí, en decidir y luego buscar apoyos (p. ej., citas y referencias de internet u otras fuentes, pocas veces leídas, para 'fundamentar a posteriori' la propia tesis, para 'darle una apariencia' por miedo o por costumbre) a lo que se piensa y hace, y no en construir desde la pregunta y la ignorancia inicial que definen el origen del proceso de construcción científica.

Por eso los científicos, los filósofos y los pensadores se obsesionan con una idea concreta y luego intentan que todo encaje en esa idea. Ahí es donde se equivocan. Si estuviesen un poco más alerta [conscientes] se darían cuenta de que la vida es mucho más variada. Su idea es importante, pero sólo desde determinado punto de vista (Osho, 2012:280).

Con frecuencia, la complejidad se utiliza desde este modo. Así, el pedagogo crítico Osho (2004a) observa que: "El ser humano ha elegido las complejidades incluso donde no hay necesidad de complejidad, como medio de poder seguir desarrollando a su ego. Se vale de ella para su desarrollo" (p. 9). Un antídoto de todo ello es la humildad intelectual del científico, aplicada en este caso a la relatividad del conocimiento:

Según Henri Poincaré [...] si un fenómeno admite una explicación, admitirá también cierto número de otras explicaciones, todas tan capaces como la primera de elucidar la cuestión. [...]. El hecho es que si se explica un fenómeno humano nada más que de una manera, en realidad no se la explica de manera alguna, aun si su primera explicación lo vuelve perfectamente comprensible, controlable y previsible dentro del marco de referencia que le es propio, y sobre todo en ese caso. Además la posibilidad de explicar "completamente" un fenómeno humano por lo menos de dos maneras demuestra precisamente, por un parte, que el fenómeno en cuestión es a la vez real y explicable y, por la otra, que cada una de sus dos explicaciones es "completa" en su propio marco de referencia (Deveraux, 1975:11-12).

El empecinamiento consistente en identificar la realidad subjetiva con toda la realidad puede conducir al error, si la motivación es egocéntrica –p. ej., para aprovecharse de ello o por propio interés, en cualquier sentido-. Esta práctica es asimilable a lo que hemos llamado en otro lugar "parcialización de lo total o de lo aceptado" (Herrán, 1995, 1997) y es característica de las doctrinas, no de la ciencia. Sin embargo, es una normalidad en ella. Un caso particular es cuando el tema que se investiga es la propia complejidad. A veces la supuesta complejidad se opone a algo menos complejo, ignorando que la complejidad no es tal cuando procede así, oponiéndose a lo que critica. Si el enfoque es congruente, no se opondrá a ello. Más bien lo incluirá, lo realzará, como Einstein hizo con Newton, para quien sobre todo sintió gratitud. Esto es de relativa importancia en Pedagogía y Didáctica, donde el conflicto entre paradigmas duales retarda su desarrollo. En investigación, la complementariedad metodológica (Sánchez, 2003; Kincheloe y

Kathleen, 2005; Ruiz Bolívar, 2008) es una medida funcional, superada por la “complementariedad paradigmática” propuesta por Hashimoto (2013); con todo, nuestra opción va más allá de la inclusión epistemológica.

Uno de los ejes más importantes para comprender la complejidad en Didáctica es profundizar en la relación complejidad-conocimiento. El reto aquí es uno con dos caras: estar a la altura de la complejidad de la realidad (exterior e interior) y por ende desarrollar una razón a la altura de nuestro cerebro. Por un lado, la complejidad es una cualidad del conocimiento que comienza en el reconocimiento de la propia ignorancia y por tanto con la duda y la humildad científica y didáctica. El tándem “complejidad de la realidad–humildad aplicada al propio conocimiento” nos obliga, de entrada, no sólo a no presumir de la suficiencia de nuestros conocimientos, sino a reconocer que apenas conocemos nada. De hecho, realmente: “Lo que sabemos es una gota de agua; lo que ignoramos es el océano” (Newton, 1686), o “No sabemos ni un cienmillonésimo de nada” (Edison) (en Josephson, 1959). Es decir, nuestra ignorancia es el hecho predominante (Jantsch), sobre el que sí cabe la generalización. Dicho de otro modo: conocer es “Saber que lo que se sabe y lo que no se sabe” (Confucio, 1969). De ahí que no sea más sabio quien que cree saber, sino quien es más consciente de lo que ignora (Sócrates) (en Platón, 2003). O, pensado al revés: “No hay peor ignorante, que el ignorante de su propia ignorancia” (Einstein, 2012). A pesar de ello, la Didáctica apenas se ocupa de estas enseñanzas ancestrales y ha integrado poco como objetos de estudio la sabiduría, el reconocimiento o autoevaluación de la conciencia de la propia ignorancia o humildad aplicada a la investigación o a la enseñanza (Herrán, 2012b). Quizá del Homo sapiens sapiens podamos transitar al Homo sapiens ignorans, confuciano, socrático, más lúcido y maduro que nosotros.

Humildad, decimos, pero también rebeldía y ambición, en cuanto a su desarrollo, al menos hacia cuestiones en estos tres sentidos: horizontal (coexistentes o conflictivas), verticales (sustratos y alturas) y transversales (intra-/auto- y sociales-evolutivas). Dentro de estas posibilidades, la complejidad es una clave que permite el avance del conocimiento científico, educativo y social. La investigación en todas las áreas avanza hacia más y más complejidad, y desde ella a una creciente conciencia que esa misma complejidad aporta. La complejidad mejora la sensibilidad, comprensión y humanización de la ciencia. Por eso la clave no está en las ciencias, sino en la formación educativa de los científicos. El ser humano es habitualmente parcial y, como decía Dewey (1989), gusta de pensar la realidad dualmente. La dualidad es no-complejidad y la comprensión dual nos aleja de la realidad e incrementa la distancia entre fenómeno y conocimiento del fenómeno. La complejidad puede entenderse como no dualidad o búsqueda permanente de síntesis dialécticas. Requiere el conocimiento de las opciones parciales y un esfuerzo por su convergencia más allá de las identificaciones con ellas. Por eso, la complejidad es una pretensión continua e inacabada que se apoya en una orientación y un compromiso con la naturaleza dialéctica del conocimiento. Esto es lógico, en la medida en que el sentido de la complejidad es la evolución del conocimiento, de la ciencia y de la formación. Evolución y complejidad son como los dos lados de una misma tela. Por eso es una clave para el desarrollo de las ciencias, pero requiere de una comprensión no dual y honda de ellas: p. ej., lejos de entender a la Didáctica General sólo como tecnología o como ciencia, puede aceptarse como disciplina de cuya complejidad depende el desarrollo de investigaciones tecnológicas, aplicadas o básicas. Al ahondar en el conocimiento, la complejidad se incrementa y las dualidades tienden a soltarse y superarse. Incluso las relativas a la propia complejidad. Desde ella puede refutarse el principio de no contradicción de Ockham (2010) (1285-1349) –lo que es A no puede ser no-A a la vez–,

uno de los pilares duales de la ciencia. Ejemplos: i) Dar de comer a un oso en Canadá no es darle vida, sino condenarle a muerte: se acostumbrará y tendrán que matarlo. ii) Al profundizar en la disciplinariedad se desemboca en la transdisciplinariedad (Herrán, 2011e). iii) La complejidad, o es no-complejidad, o no es complejidad. iv) La dualidad no existe: dualidad es no-dualidad. v) La materia de un vaso (ser) y su hueco (no ser) conforman el vaso (Lao Tse, 2006). vi) Los seres son sobre todo vacío subatómico, etc.

Deducimos de ello que el principio de no contradicción puede ser cierto y falso a la vez, porque A pueda ser A y también B, sobre todo en fenómenos sociales. Pero puede que relativamente sea así, que no sea así, que sí sea no, todas las gamas de 'a veces' o que no haya nada que refutar. Lo que sí parece es que, en efecto, apenas conocemos algo de una parte de la realidad. En resumen, quizá debamos cuestionar radicalmente nuestro modo acercarnos a la realidad y el saber resultante. ¿Qué podemos asegurar en Didáctica, ante la certidumbre de la duda? El gran error es perderla de vista. No podemos más que intentar acortar la distancia entre el conocimiento y la realidad con la complementariedad como pauta orientada a síntesis cada vez más complejas que asocien mayor conciencia de sus componentes.

✓ Plano epistemológico pedagógico:

a) Necesidad de trascender los 'paradigmas' habermasianos. La epistemología pedagógica consensuada gira desde hace unos 45 años en torno a los llamados 'paradigmas pedagógicos', que no nacieron en ninguna escuela, ni en la Pedagogía y que resultan lejanos e indiferentes a la mayoría de los docentes. Su origen proviene de una contribución realizada en 1968 por Habermas (1989), desde la Filosofía de la conciencia. Es bastante extraño que este autor, que apenas se haya ocupado de la educación y cuya aportación es poco original, sea tan relevante en la investigación pedagógica. En "Conocimiento e interés" (1989), de 1968, define tres intereses del conocimiento ('técnico', 'práctico' y 'emancipatorio', que califica como "interés último de la razón"), que estructuran sendos tipos de 'saberes', que a su vez conducen a tres tipos de reconocimiento. Estos saberes, además, enraízan dimensiones y acciones sociales: el trabajo, la relación humana y el poder, respectivamente. Del primero se ocuparían las ciencias empíricas; del segundo, las interpretativas, hermenéuticas e históricas, y del tercero todas, si bien reorientadas críticamente. Uno de los autores que más potenció la visión de Habermas fue el pedagogo holandés Van Manen (1977), quien la trasladó a la racionalidad pedagógica. Así, este autor, émulo de Habermas, asocia tres "niveles de responsabilidad", reflexión y acción para la práctica: Tecnológico, interpretativo y -según dice, remedando a Habermas- un tercer "y último" nivel de reflexión y aplicación sociocrítica. Sobre todo en los dos últimos se ha fundamentado el desarrollo del modelo de profesor práctico-reflexivo. Observando la propuesta epistemológica desde nuestro sistema de referencia, deducimos que esos paradigmas sólo atrapan una parte de la realidad educativa. La realidad no tan evidente pero más relevante, definida por los constructos radicales, no se refleja en ellos. En efecto, constatamos que en buenas descripciones del 'enfoque interpretativo' (p. ej., Schwab, 1974; Van Manen, 1977; Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1988; Guarro, 1990; Liston, y Zeichner, 1993; Moreno Olmedilla, 1999, etc.) o del 'enfoque sociocrítico' (p. ej., Van Manen, 1977; Apple, 1986; Escudero Muñoz, 1987; Liston, y Zeichner, 1993; Giroux, 1993; Carr y Kemmis, 1988; Kemmis y McTaggart, 1988; Martínez Bonafé, 1996; Rozada, 1997; Bolívar, 1999, etc.) no se incluyen. Tampoco sus premisas podrían albergarlos. En Herrán (2009b) se desarrolló la posibilidad de que, desde su razón, cualquier docente pudiera trascender los enfoques habermasianos consensuados. En primer lugar, por el

marcado criterio de autoridad que los ha respaldado desde su origen. Decía Einstein a Host Winteler en una carta que: “Una fe insensata en la autoridad es el peor enemigo de la verdad” (en Blanco Laserna, 2012:151). Esta cita, que quizá suscribiera Roger Bacon, retrata bien lo que a nuestro juicio ha presidido gran parte del trayecto epistemológico de la Didáctica, en cuanto al discurso paradigmático. Entendemos que en sus inicios pudo ser positivo, pero hoy es demasiado incompleto o errático, a pesar del alto consenso asociado y la escasa criticidad percibida. Pero: “Un error no se convierte en verdad por el hecho de que todo el mundo crea en él” (Gandhi, 2001). En este trayecto ha habido muy pocos creadores y muchos criadores, pocas voces y muchos ecos, una escasa rebeldía pedagógica de lo que se ha considerado consensuado y una autocrítica menor aún de quienes en algún momento se han definido como ‘críticos’, porque el modelo les favorecía y suscribía sus anhelos. Por ello, cualquier docente puede trascender los enfoques consensuados desde una razón descondicionada o creativa. Es una posibilidad, pero también es un imperativo kantiano intentar ir más allá de estos enfoques y de sus racionalidades. Nuestra propuesta es hacerlo desde el enfoque complejo-evolutivo y los constructos formativos radicales, desde los que las racionalidades docentes se redefinen (figura 2).

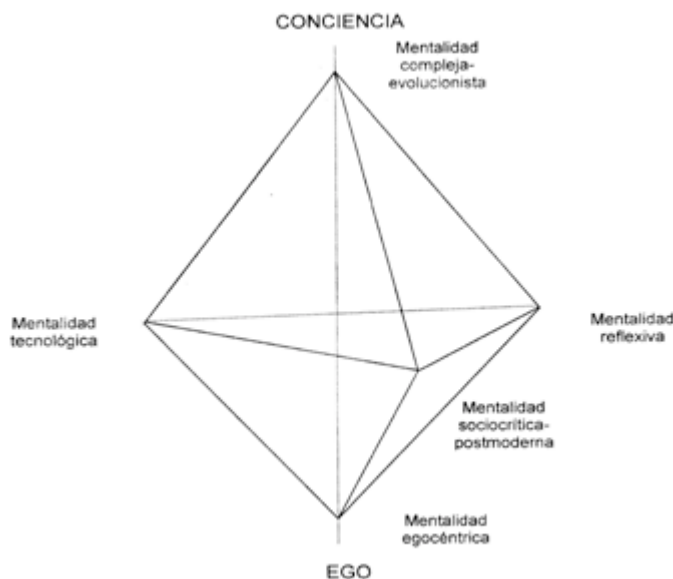


Figura 2. Principales mentalidades docentes desde la investigación

Fuente: Elaboración propia

b) Necesidad de trascender el ‘paradigma de la complejidad’ de Morin: La Pedagogía apenas ha evidenciado la insuficiencia de los paradigmas consensuados. No obstante, ha habido un enfoque que, aunque se aproxima al nuestro, se ha quedado –desde nuestra perspectiva- a mitad de camino, por lo que es de una utilidad limitada y apenas es cuestionado. Nos referimos al ‘paradigma de la complejidad de Morin’ (1983, 1984, 1986, 1988, 1990, 1996, 2000, 2001, 2003). Lo comentaremos, con la convicción de que la Pedagogía y la Didáctica han de ir más allá y más acá de sus propuestas, empezando por su noción de complejidad. Creemos que Morin (2000) no alcanza la plenitud de la complejidad a que se refiere o bien no acierta a expresar que la entiende plenamente. Por encima de cualquier premisa, entender la complejidad requiere superar dualidades con una perspectiva dialéctica y sintética no excluyente, que por serlo diga sí a todo y lo acepte todo, en un nivel más elevado de conciencia. Esta no es la complejidad definida

por Morin (2000), porque a ella subyace dualidad. P. ej., cuando Morin (2000) señala que la complejidad es lo que sigue, lo que sobre todo comunica es que, o no la entiende o no la alcanza:

[Es] La unión de los procesos de simplificación que implican selección, jerarquización, separación, reducción con los otros contra-procesos que implican la comunicación, la articulación de aquello que está disociado y distinguido; y es el escapar de la alternativa del pensamiento reductor que no ve más que los elementos y el pensamiento globalista que no ve más que el todo (p. 144).

El contenido anterior alude a la complejidad. Pero la complejidad no es sólo eso. Lo hemos dicho más veces: cuando alguien sabe multiplicar, cuando quiere o necesita suma. Pero que sume no significa que no multiplique. En ese contexto, sumar es saber multiplicar. Precisamente por eso se opta por la adición. Entre ambos la diferencia es irrelevante, frente a la síntesis ‘conocimiento’, que asocia el comportamiento perceptible. Dicho de otro modo y retomando palabras de Morin (2000): La verdadera complejidad no escapa de ninguna alternativa, como el producto no escapa de la adición o como Eddington no escapa de Roger Bacon. ¿Escapar de qué? Escapar es dual. Complejidad es agradecer, es incluir, es envolver, es realzar espontánea, automáticamente. Y es también aquello que el autor critica, porque la complejidad que verdadera y profundamente lo es no se opone a nada. Dicho de otro modo, la oposición sutil o descarada –que es lo que este autor hace- indica dualidad, sutil o descarada. O sea, una complejidad de escaso nivel o incompletamente conceptuada. Y al revés, parcialidad, reducción y globalismo dual pueden ser complejidad si se comunican o desarrollan desde una perspectiva más elevada, consciente o compleja, en sentido estricto. Un corolario de lo anterior es que Morin (2003) se refiera al ‘pensamiento complejo’. El adjetivo ‘complejo’ huelga, es innecesario. También sobra el calificativo: p. ej., en otras expresiones sostenidas por múltiples expertos/as en creatividad, cuando se refieren al ‘pensamiento creativo’. Porque la razón y su contenido, el pensamiento, o son complejos, creativos, evaluativos, cooperativos, sintientes, emocionales, etc. o no son razón ni pensamiento. Estas cuestiones y sus derivaciones son relevantes para la enseñanza y la investigación didáctica: p. ej., en otro lugar, aplicando la complejidad a la dialéctica disciplinar-transdisciplinar hemos subrayado que profundizando en lo disciplinar se desemboca en lo transdisciplinar, y que lo transdisciplinar realza lo disciplinar. Por ello, desde una perspectiva de complejidad y/o en función del conocimiento, no hay diferencias entre ambos, o lo que es lo mismo, la diferenciación entre ambos puede ser una estafa defendida por quienes, egocéntricamente, viven de ella, le han sabido sacar un cierto partido existencial, en forma de prestigio, reconocimiento, dinero, etc. (Herrán, 2011e, 2013d). Pero lo que sobre todo indica es razonamiento parcial. Pensar la transdisciplinariedad como una alternativa o como un opuesto a la disciplinariedad es no entender nada: ni disciplinariedad, ni transdisciplinariedad ni conocimiento. Es como pretender recoger un litro de agua en el dibujo de una botella de un litro. No es posible. Y subrayarlo es engañar o engañarse y contribuir muy poco al avance de una Didáctica que no ha recorrido su fase presocrática.

El paradigma definido por Morin (1990, 2000, 2003) se apoya en rasgos como: 1º) Interdependencia: La realidad depende del observador. 2º) Interactividad o interrelación: Cada elemento se contempla reticular, recíprocamente. 3º) Complejidad: Se opone a lo simple. Existe una relación interdependiente entre sujeto, objeto, medio, estructura, historia, etc. 4º) Autoorganización: Los sistemas tienden a autorregularse, a nutrirse, a estabilizarse en y con el entorno desde la reciprocidad. 5º) Incertidumbre: La ciencia es sólo probable. La realidad está sujeta al azar, a lo imprevisible, a la no-linealidad, al caos;

la ciencia sólo es probable. Para E. Morin (2003), existen siete principios complementarios e interdependientes que guían el “pensamiento complejo” (Hashimoto, 2013): 1º) El principio sistémico u organizacional, que articula el conocimiento de las partes y el todo. 2º) El principio hologramático, que incide en que las partes están en el todo y el todo en cada parte, otorgando al conjunto un carácter integrador con esta perspectiva y un interaccionismo desde complejidades y sistemas relativos. Así, en un holograma físico el menor punto de la imagen contiene casi toda la información de la totalidad representada: “El principio hologramático está presente en el mundo biológico y en el mundo sociológico.(...) trasciende al reduccionismo que no ve más que las partes y al holismo que no ve más que el todo” (Morin, 2000, pp. 106-107). 3º) El principio retroactivo que expresa que las causas y los efectos interactúan y se influyen mutuamente. 4º) El principio recursivo o de recursividad organizacional, que, más allá de la noción de regulación, incluye la autoproducción y la autoorganización. Para Hashimoto (2013), un proceso recursivo es aquel en el cual los productos y los efectos, son al mismo tiempo causas y productores de aquello que los produce. Una analogía explicativa es un remolino, que es producido y productor. Este principio tiene lecturas sociológicas: sociedad e individuos se generan.

La idea recursiva es, entonces, una idea que rompe con la idea lineal de causa efecto, de producto / productor, de estructura / superestructura, porque todo lo que es producido reentra sobre aquello que lo ha producido en un ciclo en si mismo auto-constitutivo, auto-organizador, y auto-productor (Morin, 2000:106-107).

El principio de autonomía y dependencia: autonomía de los seres humanos y dependencia del medio(5º). 6º) El principio dialógico que interpreta e integra lo antagónico como complementario, y permite mantener la dualidad en el seno de la unidad como antagonistas y complementarios a la vez. Resalta el diálogo entre una visión específica y una global, que integre lo antagónico como complementario. 7º) El principio de la reintroducción del sujeto (que introduce la incertidumbre en la elaboración del conocimiento) al poner de relieve que todo conocimiento es una construcción de la mente. Junto a estos principios básicos –señala Hashimoto (2013)- se añade el concepto ‘política de civilización’, que tiene que ver más con la acción que con el pensamiento, concretados en el concepto, ‘estrategia ecológica de la acción’, promoviendo un sistema de vida ambientalista, con libertad responsable, con participación democrática glocalizadora. Para Hashimoto (2013), el mérito de la complejidad es el de denunciar la metafísica del orden de las leyes científicas. La complejidad se convierte en el principio de pensamiento que considera al mundo, y no como principio revelador de la esencia del mundo (Morin 2000:146). La complejidad integra el orden, claridad, distinción, precisión en el conocimiento con la incertidumbre, el azar. Sin embargo el paradigma de la complejidad debe probar su legitimidad. Debe demostrar que sus planteamientos tienen potencia para explicar distintos fenómenos físicos y sociales.

El ‘paradigma de la complejidad’ (Morin, 1983, 1984, 1986, 1988, 1990, 1996, 2000, 2001, 2003) ha afectado a la Física, la Biología, la Antropología, la Sociología, la Filosofía, la Política, la Economía, etc., pero no lo refirió a la Pedagogía. Sin embargo, Morin adopta la educación como instrumento necesario del mismo paradigma. Su paulatina raigambre requiere de una reforma del pensamiento por la educación que permita que al final opere por sí mismo. El problema educativo de la reforma del pensamiento –como el autor escribe en “Tierra-Patria”- incumbe a todo ciudadano. Morin (1986) observa que es necesario reciclar en el circuito pedagógico las grandes esferas fisis-bios-homo, atendiendo a la vez una reforma del pensamiento y educativa tipo “paideia planetaria”. El proyecto pedagógico debería empezar por la Educación

Primaria, y tendría como finalidad que fuera continuado por cada individuo. Se basaría en la relación interdisciplinaria y en la problematización, pues la Educación tiene por misión profunda problematizar y cultivar. O sea, ser capaz de dar a cada uno los medios para que, por sí mismo, contextúe, globalice y relacione. Requiere incluir cuestiones cuyo fin es interrogar al hombre sobre sí: ¿quiénes somos?, ¿de dónde venimos?, ¿a dónde vamos?, ¿qué hacemos?, ¿dónde estamos?, ¿qué es la realidad?, ¿qué es el mundo?, etc. A partir de ellos el niño irá descubriendo que es un ser físico, biológico, psicológico, social, histórico. El enfoque enfatiza la relación entre disciplinas. No se trata de suprimir disciplinas, sino de relacionar sus aportaciones.

Morin (2000, 2001), a quien la UNESCO le otorgó la Cátedra sobre la Complejidad para América Latina, fue requerido por esta institución, para concretar su visión acerca de la educación que era necesaria para el futuro. A raíz de ello especificó “siete saberes necesarios para la educación del futuro”, para guiar la educación en todos los niveles y en cualquier parte del mundo para una ecología planetaria. La propuesta es universal y compatible con la idiosincrasia de cada país. Para Morin (2001), “la misión de la enseñanza es transmitir, no saber puro, sino una cultura que nos permita comprender nuestra condición y ayudarnos a vivir”. No sólo ha de formar profesionales y especialistas, sino auténticos ciudadanos, responsables y comprometidos éticamente con su realidad social. Para lograrlo –dice– la educación del futuro requiere de estos siete saberes necesarios:

- 1º) Una educación que cure la ceguera del conocimiento, que es susceptible de error y de ilusión. Se deriva la necesidad de enseñar un conocimiento capaz de criticar el propio conocimiento, enseñar a detectar y subsanar los errores e ilusiones del conocimiento y a la vez a convivir con sus ideas sin ser destruidos por ellas. La búsqueda de la verdad exige reflexión, crítica y corrección, pero además convivencia con nuestras ideas y mitos.
- 2º) Una educación que garantice el conocimiento pertinente, que ayude a discernir cuáles son las informaciones clave, desvelando el contexto, lo global, lo multidimensional y la interacción compleja. Para ello la educación debe promover una inteligencia general basada en los conocimientos existentes y la crítica a los mismos. Su configuración fundamental es la capacidad de plantear y resolver problemas, en función de lo cual la inteligencia combina todas las habilidades. El conocimiento es general y particular.
- 3º) Enseñar la condición humana, basada en el reconocimiento de la Humanidad común, a la vez que reconoce la diversidad cultural inherente a todo ser humano. Lo humano se desarrolla en bucles: cerebro-mente-cultura, razón-afecto-impulso, individuo-sociedad-especie, etc. Todo desarrollo comprende estos bucles y a la Humanidad como una y diversa. La unidad y la diversidad son dos perspectivas inseparables de la educación. La cultura global lo es desde las particulares. La educación debe mostrar el destino individual, social y global de todo humano y nuestro arraigo como ciudadanos de la Tierra. Éste será el núcleo esencial formativo del futuro.
- 4º) Enseñar la identidad terrenal. La historia humana comenzó con una dispersión de pueblos que permanecieron aislados en muy diversos lugares. Hoy las nuevas tecnologías permiten relacionar culturas. Es necesario introducir en la educación una noción mundial más poderosa que el desarrollo económico: el desarrollo intelectual, afectivo y moral a escala terrestre. La perspectiva planetaria es

imprescindible en la educación. No sólo para percibir mejor los problemas, sino para elaborar un auténtico sentimiento de pertenencia a nuestra Tierra, considerada como última y primera patria. Como dijo Marx: “Hemos tardado demasiado tiempo en percibir nuestra identidad terrenal”, aunque “La lechuza de la sabiduría siempre emprende su vuelo al atardecer” (Hegel, 1993).

- 5º) Enfrentar las incertidumbres, ya que todas las sociedades confían en la perpetuación de sus modelos. El siglo XX ha derruido la predictividad de las certidumbres sobre el futuro. La educación debe hacer suyo el principio de incertidumbre, tan válido para la evolución social como para la Física. La historia avanza por atajos y en su avance incluye mutaciones y barbarie que obedecen al azar y a lo imprevisto. Navegamos en un océano de incertidumbres con algunos archipiélagos de certeza, no a la inversa.
- 6º) Enseñar la comprensión, en dos sentidos: interpersonal e intergrupar, y a escala planetaria. Los grandes enemigos de la comprensión global son el egoísmo y el etnocentrismo. Enseñar la comprensión es no reducir al ser humano a una de sus cualidades, que son muchas y complejas. Se puede mejorar la comprensión no etiquetando, mediante la apertura empática a los demás y la tolerancia a ideas y formas diferentes, mientras no atenten contra la dignidad. La comprensión pasa por sociedades democráticas que deben ser objetivo de la educación, porque no cabe una comprensión a escala planetaria entre pueblos y culturas más que en el marco de una democracia abierta.
- 7º) La ética del género humano. En el bucle individuo-sociedad surge el deber ético de enseñar la democracia. Ésta implica consensos y aceptación de reglas, pero también precisa de diversidades y antagonismos. El contenido ético afecta a todos esos niveles. El respeto a la diversidad significa que la democracia no se identifica con la dictadura de la mayoría. En el bucle individuo-especie se fundamenta la necesidad de enseñar la ciudadanía terrestre. La Humanidad dejó de ser una noción abstracta para identificarse con algo concreto y cercano con interacciones y compromisos. (Recientemente Morin (2009) propuso el “octavo saber”, relacionado con el tiempo y la Historia.)

Las propuestas de Morin son criticables desde el enfoque complejo-evolucionista. Deducimos globalmente que el paradigma de la complejidad de Morin (2001, 2003) es necesario instrumentalmente e insuficiente educativamente. Da brochazos intuitivos e incompletos, menos originales de lo que parecen, y no aborda elementos pedagógicos básicos. Se criticarán posibles limitaciones y se ofrecerán propuestas:

- 1º) El concepto de complejidad del autor, que ya hemos criticado, indica que entre sus tesis y el fenómeno de la complejidad a que se refiere hay distancia por cubrir: No llega a asumir la identidad ‘dualidad=complejidad’ –que en ocasiones se da- o que sí satisfizo, sin reconocimiento, la dialéctica del ‘pensamiento totalizado’ de García Bermejo (1989).
- 2º) La ciencia clave para el cambio educativo es su ciencia natural, la Pedagogía –en la que Morin (1983, 1984, 1986, 1988, 1990, 1996, 2000, 2001, 2003) no repara- no sólo como reconstructora de la vida social o popular, como la percibía Spranger (Nassif, 1979:15), sino como promotora de la renovación pedagógica a escala social, tanto del propio sistema educativo como de los no educativos (Herrán, 1993).

- 3º) La complejidad es necesaria, pero insuficiente para la educación. Afirma, por ejemplo, que “el pensamiento complejo en ante todo un pensamiento que relaciona” (Morin, 1996). Para nosotros este enfoque nos es poco útil: no hay un solo acto de pensamiento que no relacione. El pensamiento es un contenido y un producto de la mente. Como pedagogos nuestra exigencia es la educación de la razón para su mejora personal y social. Cuando se trata de formación no se ha de perder de vista el sentido y el conjunto. Esto pide una Didáctica avanzada, no sólo compleja, sino orientada de otro modo.
- 4º) La propuesta de Morin (2001, 2003) no relaciona la evolución de la conciencia en términos de complejidad y educación. Esto es esencial para la Didáctica. Morin se centra más en la complejidad actual y futura del conocimiento, la ciencia y la sociedad. Es imprescindible considerar el vínculo entre evolución humana, conciencia y formación, en el que algunos autores han reparado (Teilhard de Chardin, 1974a, 1974b; Herrán, 1995, 1998, 2008c; Gidley, 2008, Steiner, 2013; Gebster (en Wilber, 1996), Wilber, 2001, etc.).
- 5º) Tiene poco sentido pedagógico que la reforma educativa de Morin (2000, 2001) se centre en el nivel de Primaria. Esto denota otra vez su desconocimiento didáctico. Tendría más sentido que el periodo educativo básico fuese la educación de 0 a 6 años, en tanto que ‘educación superior’. Pero ni siquiera esa atención sería suficiente, a nuestro parecer.
- 6º) El cambio en la enseñanza no tiene como centro al alumno. Gravita en torno a nueve centros interrelacionados: el profesor, el alumno, la formación, el centro docente, la familia (en su caso), los medios de comunicación, la administración educativa, la mejora social actual y el futuro de la humanidad. Es mucho más complejo de lo que desde ciertas miopías se asegura. Necesita del concurso armónico de todos ellos (Herrán, 2013a:22).
- 7º) Requiere de un desarrollo formativo de la Pedagogía en todos esos planos, además de en el plano previo de la cultura general o la sensibilidad social. De otro modo, el cambio pedagógico de la sociedad no será posible.
- 8º) La reforma del pensamiento que propone Morin (2001, 2003) hace referencia al contenido de la razón, y no a una educación de la razón asociada a un cambio radical a ella misma. Por eso este autor propone un conjunto de “saberes”. Esta propuesta es socialmente interesante, pero rehúye el reto la interiorización del ser humano, que subyace a los saberes. Por ello es superficial. Su trayectoria centrífuga desembarca en una educación para la complejidad exterior. Por ello es dual y prolonga las mismas deficiencias de la educación que hacen que, como la sociedad, pueda continuar desorientada.
- 9º) Se precisa una formación docente más consciente: ¿Quién está preparado para enseñar desde una complejidad que promueva la conciencia y la universalidad? La capacitación actual no es suficiente. Se requieren docentes formados en cuestiones claves hoy desatendidas. El enfoque educativo y de conocimiento de Morin (1983, 1984, 1986, 1988, 1990, 1996, 2000, 2001, 2003) -como el de otros autores, como p. ej., Joelle y Johnson (2002), que han vinculado formación, reflexión y complejidad- es parcial, dual, falto de complejidad. Su concepción dual de complejidad, acompañada de su desconocimiento pedagógico, han contribuido a reimpulsar la inercia occidental basada en el aprender como añadir, completar, continuar, acomodar, adaptarse, etc. Una muestra de ello son las competencias

didácticas. Pero aprender significativa y de forma relevante pudiera no ser formativo: la significatividad está relacionada con la experiencia y no toda experiencia es formativa. Un aprendizaje significativo puede ser condicionante, acelerante, inhibitorio, adoctrinante, sesgado, apoyarse en contenidos erróneos, etc. La formación requiere dudar, desidentificarse, desaprender, perder, soltar lo sobrante, quitar capas, eliminar, evaporar, etc., para ser menos ego y más conciencia. A veces los conocimientos previos son el mayor obstáculo para formarse. Es esencial pensar estas cuestiones educativas desde la amplitud de la Pedagogía, no desde la cortedad de la psicología.

10º) La propuesta educativa de Morin está formada por ocho saberes relevantes para la reforma del pensamiento. ¿Por qué ocho? ¿Por qué éstos? ¿Por qué un ‘saber’ va a reformar el pensamiento? ¿Por qué ‘reformar’, si toda reforma es por definición superficial? ¿Por qué reformar el pensamiento y no la razón misma, como apuntaba la Pedagogía de los griegos clásicos o tantos autores posteriores: Rousseau, Kant, Mayor Zaragoza, González Jiménez, etc.? Por otro lado, todos los ‘saberes’ son ‘sonoros’, aceptables socialmente. Pero no toda necesidad educativa se demanda. Hay necesidades ‘sordas’ o “temas radicales” (Herrán, González, Navarro, Bravo y Freire, 2000; Herrán y Cortina, 2006) claves para la formación y no demandados, independientes de contextos, culturas e idiosincrasias. P. ej.: Educación para la desidentificación y la reducción de egocentrismo, Educación para el autoconocimiento, para la complejidad de la conciencia, para la duda, para la autocritica y la rectificación, para la madurez personal, la no-dependencia y el cultivo de pensamiento propio, para la convergencia, la cooperación no-parcial y la universalidad, para un lenguaje universal, para la muerte, para la sabiduría, para la evolución de la Humanidad, etc.

11º) Morin (1984) expresa que la finalidad de su investigación no es encontrar un principio unificador de todo el conocimiento. Diferimos del autor, porque entendemos que ese principio existe. Es imprescindible para comprender la complejidad más allá de Morin y del paradigma de la complejidad. Es la ‘formación’, desde la que se puede proporcionar un sentido más pleno a la educación y al resto de las ciencias y artes. De ahí la importancia epistemológica de la Didáctica, ocupada en su estudio, aunque apenas hayan comenzado el recorrido. Avanzar es incluir la formación y la plenitud formativa en el substrato y el discurso social cotidiano, comprendido como sentido, polaridad atractora y aplicación de ese principio unificador universal. Este polo ha recibido nombres diversos: llegar a ser quien se es (Píndaro, 2000), despertar (Siddharta Gautama) (en Osho, 2007), autoconciencia (Hegel, 2010), evolución de la conciencia (Teilhard de Chardin, 1974a, 1974b), posible evolución humana (Ouspensky, 1978), ser esencial (Blay, 2006), totalización (García-Bermejo, 1992, 1989), unidad (Krishnamurti, 2008), etc.

c) Propuesta epistemológica complejo-evolucionista o radical inclusiva: La propuesta complejo-evolucionista o radical inclusiva (Herrán, 2003a, 2005d) es crítica, alternativa y de ‘máximos’. En este sentido comparte actitud con Kant (1983). La Didáctica está trabajando en planos pedagógicos estáticos y de perfil bajo, abocados a una “formación” de segunda división. Más allá de ella, la formación abre otros pétalos que desprenden otras fragancias, desde las que es posible aproximarse más a la formación de “verdaderos maestros y verdaderas maestras” (Herrán y González, 2002:84,85). Se puede sintetizar

en la siguiente tabla (tabla 1), donde se relacionan descriptores comparados entre los paradigmas consensuados y el propuesto:

Tabla 1. Enfoques epistemológicos consensuados y complejo-evolucionista

ENFOQUES CIENTÍFICOS TEMAS	TECNOLÓGICO	INTERPRETATIVO	SOCIOCRÍTICO-RADICAL	COMPLEJO-EVOLUCIONISTA O RADICAL INCLUSIVO
Enfoque Metodológico	Cuantitativo	Cualitativo	Dialéctico-transformador	Lo anterior, más funcional
Centro de gravedad	Resultados	Personas, procesos, significación	Problemas, injusticias sociales	Lo anterior, más formación basada en la conciencia
Criterio básico de calidad	Resultados	Procesos	Cambio social	Lo anterior, más evolución personal y social (<i>ser más para ser mejor</i> desde la coherencia)
Base del conocimiento	Teoría aplicable	Práctica teorizable	Crítica transformadora	Lo anterior, más conciencia
Proceso básico	Aplicación pedagógica	Acción reflexiva	Comprensión socioeducativa	Lo anterior, más transformación evolutiva del <i>ego(centrismo)</i> a la conciencia
Ámbito de referencia educativo	Ciencia aplicable (del contenido de enseñanza y pedagógica)	Aprendizaje del alumno y sus características	Justicia social y educativa y transformación de la realidad	Lo anterior, más evolución posible y proceso de humanización social

Fuente. Elaboración propia

A la vista de la tabla, podemos llegar a la siguiente conclusión: La comunicación didáctica puede centrarse en la enseñanza y sus resultados, en la formación de los alumnos o en el cambio social. Pero tales planteamientos son falaces si son duales, deficitarios, si sólo se permanece en ellos e insuficientes, porque apenas se detienen en el umbral de la formación radical que estamos presentando. Siendo así, ¿por qué no es posible optar por todos ellos a la vez con una perspectiva radical e inclusiva, o sea que a la vez sea compatible e incluya las anteriores desde su complejidad? Los enfoques de investigación consensuados y el propuesto en interacción con las acciones humanas generan campos científicos, temas y problemas que podrían definir ‘zonas del próximo desarrollo’ de la investigación en Didáctica (tabla 2).

Lo anterior define espontáneamente al menos tres clases de ciencia, percibidas desde el cuarto referente (punto de vista complejo y evolutivo): 1ª) La primera es una ciencia del saber o del conocimiento. Se orienta a la generación de conocimiento, básico o aplicado. Dentro de ella cabe incluir a la ciencia que describe, a la ciencia que explica y a la ciencia que construye corpus, profundiza en la comprensión de contextos, procesos, fenómenos, personas, etc. 2ª) La segunda es una ciencia del hacer y el cambiar o de la mejora exterior. Genera conocimiento, en cualquiera de sus modalidades, para la mejora social. 3ª) La tercera es una ciencia del ser, de la conciencia o de la formación. Genera conocimiento para el cambio exterior (personal o social) social desde el cambio interior del investigador. Se apoya en la meditación como metodología autoformativa básica. Desde ella se mejoran radicalmente las otras dos.

Hoy se bascula entre la primera y la segunda. La tercera es practicada por una minoría o se percibe como efecto de ellas. Ante esta apertura, definida sobre todo por las últimas fila y columna de a tabla, recordamos a Horkheimer, cuando se refería a la limitación del

conocimiento científico, entendido como fundamento de sí mismo: “No hay ser en el mundo que no pueda ser penetrado por la ciencia, pero aquello que puede ser penetrado por la ciencia no es el ser” (Wainstein, 1999:67). En un sentido análogo podemos recordar a Goethe, cuando decía: “Grises, grises son las teorías, verde es el árbol de la vida” (en Vera Manzo, 1996:79). Discrepamos con estas percepciones pesimistas de la ciencia, que, en tanto que duales y no relativas, adolecen de complejidad y entendemos contrarias a la propia naturaleza de la ciencia. En efecto, que los paradigmas y metodologías actuales no puedan comprenderlo no significa que la ciencia no pueda aprehender o investigar el ser, la evolución del ser y lo radical al ser unido a todo lo anterior. La ciencia no es la ciencia de hoy. La ciencia es un proceso universal y relativo en evolución continua que ha cambiado y que evolucionará en conocimiento y coherencia con ella misma y con quienes la desarrollan. Por eso fueron ciencia (en coordenadas relativas, pero la misma ciencia) las contribuciones de Euclides, Bacon (Roger), Goldbach o Hawking. Y lo será cuando provenga de una comprensión que hoy apenas podemos atisbar, pero sí anhelar, fundamentar –aunque sea parcialmente- e ir construyendo. Son los cambios de enfoque, de flexibilidad y de objetos de estudio los que históricamente han descrito la evolución de la ciencia misma, que hace camino al andar con la brújula interna de la complejidad-conciencia. Como se ha apuntado, esta ciencia retomará al investigador desde la perspectiva de su (auto)formación didáctica, ampliamente entendida, porque de ese modo se elevará su función didáctica. Entonces quizá se vuelva al pasado: p. ej., a tesis por lo demás obvias como la de Cayo Salustio (1991) (-83 a -35), cuando decía: “Poco me satisface aquella ciencia que no ha sabido hacer virtuosos a quienes la profesaron”. Podemos afirmar que las concepciones y ‘paradigmas’ cualitativos más adelantados y en disputa (p. ej., Denzin y Lincoln, 2012) no coinciden con nuestro enfoque y objetos de estudio, que están muy alejados de ellos, y que sólo parcialmente podrían asumir temas de investigación asociados a los constructos presentados. Desde esta perspectiva, el reto de frontera consiste en definir un nivel de ‘investigación consciente (radical inclusivo)’ que trascienda a la ‘investigación objetiva cuantitativa’ y a la ‘investigación subjetiva cualitativa’. De ese modo emergería un área triangular en la que el trabajo científico quedaría realizado.

Tabla 2. Campos científicos

ENFOQUE ACCIÓN	DESCRIPTIVO	EXPLICATIVO	TRANSFORMADOR	COMPLEJO-EVOLUCIONISTA O RADICAL INCLUSIVO
Conocer	Campo centrado en los fenómenos	Campo centrado en la comprensión	Campo centrado en la complejidad y las opciones: crítica y creatividad	Campo centrado en la evolución mediante complementariedad y síntesis
Hacer	Campo centrado en los sucesos	Campo centrado en la tecnología	Campo centrado en la construcción crítica del conocimiento y la transformación de entornos	Campo centrado en el <i>movimiento</i> y la coherencia
Ser	Campo centrado en lo existencial	Campo centrado en las motivaciones humanas	Campo centrado en la toma de conciencia, la ética y la acción	Campo centrado en la interiorización
Evolucionar	Campo centrado en el desarrollo	Campo centrado en la eficacia y el predominio	Campo centrado en la revolución	Campo centrado en la evolución de la conciencia mediante la educación

Fuente: Elaboración propia

✓ Plano epistémico:

a) Necesidad de trascender el ‘modelo de profesor reflexivo’: Un poco de historia, de crítica y de alternativa. Se ha promovido desde los paradigmas consensuados y la pedagogía de Dewey (1971, 1975, 1989, 2008a, 2008b), sin cuestionarse sus premisas más aceptadas. Se aplica en EEUU de Norteamérica a principios del XX desde las progressive schools, como vanguardia del movimiento de la Nueva Educación. Dewey (1989) fue un autor pionero en el estudio de la racionalidad reflexiva aplicada a la praxis, pensamiento estructurante de la acción. Influído por F. Bacon (1984), asocia la racionalidad a dos tipos de pensamiento opuestos: el “pensamiento de acción rutinaria” y el “de acción reflexiva”. El primero se orienta sobre todo por la costumbre, la autoridad externa y las circunstancias. El segundo precisa la consideración activa, persistente y cuidadosa de cualquier creencia a la luz de sus fundamentos y de sus implicaciones. Define la vía productiva como la propia del hombre libre, en contraposición a las verdades establecidas (truth versus inquiry). El “profesor reflexivo” se desarrollaría en este nivel, e incorporaría tres actitudes como requisitos para la “acción reflexiva”: i) Imparcialidad, entendida como amplitud de mente y flexibilidad; deseo sincero y activo de escuchar a más de una parte, sea quien sea y de donde sea; detenerse en los hechos; creer en la posibilidad de error, aun de aquello que tenemos por más cierto y querido. ii) Responsabilidad, entendida como examen de las posibles consecuencias a que puede llevar una acción y buen hacer en las circunstancias actuales. iii) Entrega, entendida como ser de corazón, generosidad profesional, como amplitud y responsabilidad. En el pensamiento de acción reflexiva se desarrollan destrezas para la investigación, entendida como acción que recorre a lo largo de unas “fases de la actividad reflexiva”, que no han de tomarse rígidamente. Su proceso puede trasladarse, como señala Torre (1993), a todo proceso de innovación: i) Apertura emocional de la situación completa. Sugerencias, en las que la mente salta hacia adelante en busca de una posible solución. ii) Detección de la pregunta. Intelectualización de la dificultad o problema planteado, entendiéndolo como una pregunta a la que hay que encontrar respuesta. “Siempre que se produzca una actividad reflexiva hay un proceso de intelectualización de lo que en un comienzo no es más que una cualidad emocional de la situación completa” (Dewey, 1989:104). iii) Definición de la idea-hipotética conductora que guía los sucesivos planteamientos hipotéticos, la observación y otras operaciones de recogida de información. iv) Elaboración mental de la idea. v) Comprobación de las hipótesis mediante la acción, real o imaginada.

El modelo de Dewey (1971, 1975, 1989, 2008a, 2008b) fue extraordinario en su momento. Pero no ha variado sustancialmente: p. ej., Cochran-Smith y Litle (2002) definen así tareas del profesional-investigador de su práctica: i) Analiza el transcurso y significado de las acciones en su aula, ii) Identifica procesos y resultados previstos o no, iii) Identifica limitaciones y costos de su acción, iv) Evalúa lo que se programó y lo que ha sucedido desde fortalezas, debilidades y propuestas de mejora, v) Lleva a la práctica mejoras contrastadas con evidencias empíricas.

Nos parece pertinente considerar lo que entendemos como el problema de la rutina desde Dewey. El profesor reflexivo desarrolla una “enseñanza reflexiva”, que Liston y Zeichner (1993) describen, a la vez, como el constructo en torno al cual el profesor organiza su propio pensamiento didáctico, la actitud crítica hacia el papel tecnológico del docente y la reacción hacia lo que no se quiere que el currículo sea: actuación mecánica, rutinizada, irreflexión, tradicionalismo pasivizante, etc. (p. 186, adaptado). Puede entenderse por tanto que “El pensamiento práctico pone en cuestión y salva de la rutina

y de la autojustificación automática, ya que se interroga de forma rigurosa y permanente sobre el sentido y el resultado de la actividad” (Santos Guerra, 1990:59). Entendemos que la “acción rutinaria” (Dewey, 1989) asocia una concepción peyorativa (irreflexiva, costumbrista, rígida). Pero el concepto de rutina fue revisado por Lowyck (1988), quien a la acepción deweyniana añade otras dos que relacionan positivamente rutina de enseñanza con pensamiento reflexivo: “todas aquellas actividades docentes que ocurren frecuentemente (formular preguntas, organizar grupos de trabajo, etc.)” y las que son “resultado de un largo proceso de aprendizaje profesional, con una gradual ‘reducción’ de puntos de control en la compleja actividad docente”. Por ello observa Rodríguez (1995) que: “Conviene tener en cuenta que en este caso el término "rutina" no lleva aparejada necesariamente connotación negativa. Una aproximación cognitiva a las rutinas desde los estudios de resolución de problemas por expertos versus novatos, reconoce en las rutinas una cualidad experta, que ayuda al experto a manejar mejor los diversos componentes de la situación, porque al activar automáticamente algunos procesos adecuados pueden concentrar toda su atención en otros. En este sentido Tdlema (1983, cit. por Lowyck, 1988:129) afirma que “las rutinas suponen un alto nivel de profesionalidad en la enseñanza. Evidentemente, de la misma forma que hay rutinas "expertas", hay rutinas inadecuadas, que habrá que traer al campo de la conciencia del profesor para que las modifique” (p. 37). Por otro lado, Van Manen (1998) coincide al expresar que:

La existencia de rutinas y costumbres no significa en sí misma que estas prácticas sean poco razonables o reprobables desde un punto de vista pedagógico. En realidad, los buenos profesores probablemente demuestran una serie de rutinas y hábitos bien establecidos que tienen su origen en la reflexión cuidadosa (p. 130).

En un sentido semejante, entendemos que las ‘rutinas’ resultan esenciales para la educación, la estructuración y la orientación del ser humano desde el nacimiento. Además, la rutina voluntaria no se opone a creatividad: la precisa. Así, quizá pueda diferenciarse entre ‘racionalidad rutinaria’ y ‘rutinizada’ o alienada.

A la luz de lo anterior, cabe hacer una propuesta a partir del modelo de Dewey. Desde nuestro enfoque, el modelo dual e instrumental de Dewey (1989) podría ganar en complejidad con otros dos ‘tipos de pensamiento’ más teleológicos: ‘de acción doctrinaria o alienada’ o su opuesto, ‘de acción descondicionada o consciente’. Estas nuevas clases provienen de una indagación a partir de premisas del propio Dewey (1989), en las que, no obstante, no repara. Nos explicamos. Al hablar de la imparcialidad como requisito de la acción reflexiva, Dewey (1989) se refiere a “amplitud de mente y flexibilidad”, “deseo sincero y activo de escuchar a más de una parte”, “detenerse en los hechos” y a “creer en la posibilidad de error, aun de aquello que tenemos por más cierto y querido”. Desde nuestra perspectiva compleja y transdisciplinar nos parece que esa apertura mental, si es ‘verdadera apertura mental’, es incompatible con una razón condicionada por sistemas de inercias y tradiciones. Esta trampa con frecuencia la traen los ‘pseudoparadigma’ en Pedagogía. Para poder hacerlo es preciso distanciarse, dudar y desidentificarse de ellos y también de las tesis de Dewey (1989). De otro modo, significará que no habremos aprendido nada de Kant (1983, 1989). Además, la apertura mental es una apertura hacia adentro, es interiorización o indagación profunda. En este par de fuerzas – desidentificación y apertura al interior- se apoya nuestra propuesta, que gira en torno a preguntas como: ¿Nuestro centro de gravedad reflexivo radica en la búsqueda de nuestra razón (episteme) o bien desarrolla un ismo con el que se identifica? ¿Se anhela incorporar novedades, crisis, autocríticas, etc., o sólo estamos abiertos a escucharnos: a ingerir la misma clase de nutrientes (o toxinas) afines? ¿Se desea conocer o más bien

prevalecer? En síntesis, dos ideas: Con independencia de que sea reflexiva o rutinaria, una razón condicionada ni es autónoma ni consciente; sólo la razón consciente no está condicionada (figura 3).

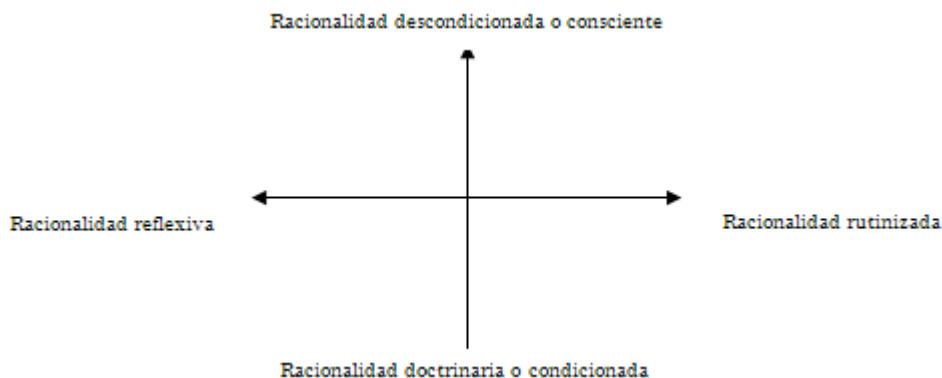


Figura 3. Un modelo básico de racionalidades

Fuente: Elaboración propia

A continuación se describirá y criticará el enfoque práctico-reflexivo desde el enfoque propuesto. El modelo actual se apoya y parafrasea al profesor reflexivo de Dewey (1971, 1975, 1989, 2008a, 2008b). Cobra especial énfasis con Schön (1992, 1998). Como nos recuerda Iranzo (2012), este autor analizó la acción reflexiva del docente refiriéndose a tres tipos de reflexión: ‘en la acción’, ‘sobre la reflexión en la acción’ y ‘sobre el análisis y descripción del proceso total de reflexión’. Con el fin de definir las características del modelo, recurrimos a los planteamientos de pedagogas expertas: Por un lado, según Rodríguez Marcos (2011) y Rodríguez Marcos y T. Pessoa (2011), este enfoque enfatiza la singularidad y la reflexión pedagógica. Para las autoras, la relación de transferibilidad directa entre teoría y práctica no es posible, porque toda práctica se sitúa en circunstancias y contextos singulares que trascienden las leyes generales, presentando permanentes dudas y dilemas. Lejos de entenderse como científica, tal observación significa que cada caso demanda el mayor rigor constructivo, basado en el reconocimiento de la complejidad inherente a la enseñanza, que incluye este hecho. Es esta singularidad la que exige, por un lado, conceptuar al profesor como un profesional reflexivo que puede mejorar su trabajo desde el análisis de su quehacer. Y por otro, una conceptualización del centro docente como una comunidad de aprendizaje profesional, porque ese docente no trabaja aislado, ni es conveniente o profesional su aislamiento en el trabajo. Tanto el profesor como su comunidad profesional utilizan la reflexión en dos planos estrechamente interrelacionados: el individual y el cooperativo. El individual puede desarrollarse a través de instrumentos eficaces y contrastados, como la investigación-acción (individual), el didactograma, el diario reflexivo, etc. El cooperativo incluye metodologías valiosas como la investigación-acción y el coaching reflexivo. Por su parte, Copello (2011) refiere las siguientes consideraciones a la enseñanza universitaria. Para esta autora un profesor investigador-reflexivo es un perfil deseable. En cuanto a su faceta reflexiva, entiende la práctica como praxis o diálogo entre práctica y teoría matizado por la reflexión. Puede formar parte de una comunidad de aprendizaje donde se apoye afectivamente, socialice conocimientos y se enriquezca personal y profesionalmente. Es competente, crítico, fundamentado, colaborativo. Vive un diálogo cooperativo con compañeros y otros autores (colegas y otros expertos), bien directamente o a través de textos y comparte el resultado de su ‘diálogo’ con su comunidad de aprendizaje. Se distancia de su propia práctica y puede extrañarse de ella

para percibirla o evaluarla con cierta objetividad. Suele disponer de algún amigo crítico que le ayuda a tomar conciencia de su práctica y mejorar. En cuanto a su faceta investigadora, pretende mejorar lo que hace e investigar para innovar, percibiéndose permanentemente en formación. No es rutinario, ni es un técnico, ni practica una enseñanza tradicional. Se constituye en investigador de su práctica docente mediante indagación sistemática y autocrítica motivada por la curiosidad y el deseo de comprenderla y mejorarla. La autora considera que un profesor que no reúna las anteriores cualidades no es un profesor investigador-reflexivo. Entiende que es básico pensar en la propia enseñanza y escribir sobre ella, pero esto no es suficiente para ser un profesor reflexivo. Además, un profesor reflexivo, crítico o colaborativo no tiene por qué ser investigador.

Proponemos algunas críticas al enfoque práctico-reflexivo desde el enfoque radical inclusivo. Entendemos que el enfoque práctico reflexivo es un paso significativo sobre el profesor mecánico, improvisador impulsivo y el tecnólogo irreflexivo. Pero, desde nuestra perspectiva, se queda a mitad de camino, porque no es cierto que para la buena práctica baste con la reflexión, la competencia o el conocimiento fundamentado. Nuestro trabajo en asesoría para la renovación pedagógica con más de 2000 profesores realizado en quince años nos informa que tampoco es suficiente en absoluto colaborar, dialogar, formar parte de una comunidad de aprendizaje, tener amigos críticos o investigar sobre la propia práctica docente. Para una formación profunda no basta con relacionar la enseñanza con la formación docente desde las teorías de la enseñanza y la investigación en didáctica (Rodríguez, 1995); no es suficiente con tener en cuenta el estudio, la reflexión y la acción como apoyos de un proceso formativo atento a las relaciones existentes entre teoría y práctica (Rozada, 1997). Tampoco con investigar para innovar y mejorar la enseñanza (Sevillano, 2007; Perrenoud, 2012b), ni siquiera con sintetizar los diversos modelos innovadores de las instituciones educativas para estimular el pensamiento crítico del educador sobre los distintos estilos de cambio, invitando a complementarlos y a asumir una perspectiva evaluadora en clave formativa que estime la pertinencia y el impacto de la innovación (Medina, 2009). Desde luego, no basta con tópicos polarizados en lo exterior de lo interior de la enseñanza, aunque produzcan cambios aparentes, léase investigación-acción (Latorre, 2008, 2013; González y Latorre, 2013). Tampoco basta con parcelas limitadas de la formación, como las competencias (Bisquerra, 2007; Arnold, 2012; Pérez Pueyo, 2013). Sobre la enseñanza basada en competencias, el catedrático de Didáctica González Jiménez (2012:646) ha expresado: Como tal enseñanza no existe. Las competencias son singulares y cada persona las genera desde los conocimientos previos que posee, y las perfecciona sucesivamente. Hacer que se adquieran directamente no es enseñar, es adoctrinar en usos alienantes". Savater (1997) ha escrito que lo que necesitamos no son sólo personas competentes, sino personas completas. Por razones como las anteriores, en su día concluimos con que una 'formación basada en competencias', como una enseñanza basada en los objetivos, en el currículo o en cualquier otra cosa que no sea la formación, es una contradicción (Herrán, 2005d). Nada de eso incluye la formación radical. No se pueden anhelar cambios profundos en la práctica, bien percibida o distorsionada, centrándose sólo en ella misma o en el profesor como investigador reflexivo. Las anteriores no son ni pueden ser referentes para la mejora. Porque, estando la renovación pedagógica fundada en conocimiento empírico, pueden dejar desatendidas amplias áreas de la autoformación o dejar de ser plenamente formativa: P. ej., ser superficial, no-universal, condicionante, adoctrinante, etc., sin percibirse. La mejora profunda de la práctica puede incluir su deterioramiento y requiere centrarse en la conciencia en evolución, vía complejidad,

tanto del profesor reflexivo como de su equipo, centro y alumnos. Conciencia que, incluyendo la reflexión e investigación sobre la práctica, incluya en la enseñanza y la investigación didáctica los constructos formativos radicales (figura 2), inaccesibles vía reflexión, investigación o innovación tal y como plantea el modelo criticado. Éste puede ser útil para investigar la práctica solo o acompañado o para mejoras limitadas y externas de la enseñanza. A veces esto será suficiente. Pero otras no. Dice Gimeno Sacristán (1998):

Ese poso cognitivo de las acciones y sobre las acciones será [...] un referente inexcusable para entender las prácticas educativas, la formación de profesores y la innovación en educación, porque no podrá darse el cambio en las prácticas si no se produce transformación de su entendimiento (p. 128).

Cuestionamos esta tesis. El cambio del entendimiento no siempre trae cambio en la práctica -aunque muchos problemas didácticos suelen comenzar en pensamientos erróneos-. A veces el cambio en las prácticas requiere un cambio en la conciencia aplicada al propio 'ego' y un comportamiento acorde -p. ej., enlazado con la abundante mala praxis docente egógena (Herrán y González, 2002), puede ocurrir que aunque se entienda qué es lo deseable, no se quiera querer cambiar-. O sea, puede haber cambio cognoscitivo y emotivo, y no en la práctica. Por tanto, "la transformación de su entendimiento" no basta. Si bastara y la respuesta estuviera en el entendimiento, los catedráticos de Didáctica serían ejemplares, tanto con sus alumnos como con sus colegas. ¿Y acaso todos se reconocen por su didáctica? Debería de haber cátedras en incoherencias. La reflexión sobre la acción es limitada. A veces no sirve para nada. En ocasiones, esa transformación del entendimiento es tan insuficiente e ineficaz que raya el autoengaño, el engaño o la farsa. En estos casos, el investigador puede ser un cómplice falsario, bien cínico, si sabe que miente, bien ignorante, si es mal conocedor. En muchos casos, el cambio de la práctica requiere un enfoque distinto, un cambio radical.

Las diferencias entre el enfoque planteado y el modelo criticado son de foco (los constructos radicales anteriores), de pretensión (mejora de la enseñanza a través de evolución interior del docente y de su organización), de metodología (interiorización y meditación) y de profundidad (aunque se diga, analizar la práctica y lo que la rodea no es actuar 'desde dentro' de la comunicación didáctica, salvo que el exterior se considere demasiado profundo o que se desconozca el interior formativo relevante).

b) Necesidad de trascender la noción de 'desarrollo profesional' del 'modelo de profesor reflexivo': Iranzo (2012) cita a Cochran-Smith y Lytle (2003), que señalan que:

El nuevo paradigma del desarrollo profesional se basa en analizar cómo piensan los docentes sobre su trabajo, desplazando el acento de lo que los profesores hacen a lo que saben, a sus fuentes de conocimiento y a cómo éstas influyen en su trabajo en las aulas (p. 108).

Para estos autores, tres son los enfoques relevantes del desarrollo profesional docente desde el punto de vista del conocimiento: i) El conocimiento para la práctica, que incluye el conocimiento formal y la teoría, en el que colaboran los investigadores. ii) El conocimiento en la práctica, fruto sobre la indagación sobre la buena y/o la propia práctica, y iii) El conocimiento de la práctica, muy relacionado con el anterior, que se compromete con la indagación como actitud por la que se trabaja dentro de una comunidad local, se prevé la práctica, se teoriza sobre ella y se interpretan las conclusiones. Nos parece oportuno criticar estas razones: En primer lugar, hablar de "nuevo paradigma del desarrollo profesional" nos parece incorrecto y esta imprecisión no es baladí. Por un lado, el calificativo 'nuevo' es pretencioso, como lo es el título de su capítulo o de la obra de Lieberman y Miller, que lo incluye. Además, no es nuevo, carece

de reflexión original porque se apoya en la obra de Schön (1992, 1998), que analizó la ‘acción reflexiva’ del docente, refiriéndose a tres tipos de reflexión: ‘en la acción’, ‘sobre la reflexión en la acción’ y ‘sobre el análisis y descripción del proceso total de reflexión’, y en otros ecos del mismo discurso práctico-reflexivo de otros autores. Por otro lado, el mal uso del concepto ‘paradigma’ no contribuye a la construcción científica de la Pedagogía. En segundo lugar, la tesis central de Cochran-Smith y Lytle (2003) se basa en analizar “cómo piensan los docentes sobre su trabajo” y propone desplazar “el acento de lo hacen a lo que saben” y sus ‘fuentes de conocimiento’, para conocer cómo influyen en su práctica. ¿Por qué esas propuesta? Porque la indagación de estos autores está mediatizada al menos por dos clases de mirillas o gafas (Arnold, 2012) egocéntricas de su percepción: La primera es su interés investigador, más que lo que a los profesores interesa o necesitan para mejorar su profesión. Este planteamiento no favorece la unidad entre Pedagogía y escuela y es muy común en los enfoques no generados desde los docentes. Una conducta egocéntrica concreta es su trabalenguas schöniano de “enfoques relevantes del desarrollo profesional docente desde el punto de vista del conocimiento”. La segunda es el programa mental compartido asociado al ‘pseudoparadigma’ centrado en el pensamiento de los profesores actualizado, desde el que razonan. Desde este prisma el fenómeno didáctico no se puede observar directamente. Su imagen distorsionada no es el fenómeno, que trasciende el pensamiento dual, porque no puede atraparlo. En Didáctica es preciso acortar la distancia entre fenómeno y conocimiento del fenómeno. Puede hacerse vía dialéctica, complejidad y transdisciplinariedad (Herrán, 2011e, 2013d), mas sin filtros o ‘pseudoparadigmas’. En tercer lugar, los autores parecen manejar una noción pobre de ‘conocimiento’, asimilable al contenido del pensar, al saber y al cómo saber. Y eso no es conocimiento. Conocimiento es el significado personal dado a la realidad, externa e interna. Ese conjunto de significados (sentimientos, afectos, conceptos, semántica de la vida) nos constituye en lo que somos y compone la razón, que desde una perspectiva compleja incluye el pensamiento y otros procesos afectivos y comunicativos (González Jiménez, 2008, adaptado). Finalmente, al hablar del conocimiento en la práctica los autores se refieren a “la indagación sobre la buena y/o la propia práctica”. Obvian, como si no haya de considerarse, la ‘mala práctica’. Esta grave ausencia condicionará a otros autores-eco y evitará aproximarse a algún constructo formativo radical (figura 1).

Desde lo anterior proponemos un modelo de desarrollo profesional y personal del profesor, centrado en estadios de evolución de la conciencia docente, desde el enfoque radical inclusivo. Por las deficiencias anteriores, en otros trabajos (Herrán, 1996a, 1996b, 2009b) propusimos varias formas de entender la enseñanza, racionalidades o mentalidades didácticas (conciencia aplicada), de raíz inductiva. Por su proximidad con la práctica, están más próximas al día a día docente. En su desarrollo individual intervienen aquellos constructos. Hacen las veces de “zonas del próximo desarrollo personal y profesional” (ZPDPP) resultantes de percibir las con una perspectiva evolutiva o sucesivamente incluyente, hacia una formación más compleja. Lo definimos desde un conjunto de preguntas resultantes de percibir aquellas racionalidades con una perspectiva evolutiva sucesivamente inclusiva: ¿Por qué un profesor va a ser sólo rutinario, si podría ser además tecnólogo? ¿Y por qué sólo tecnólogo, cuando podría ser además reflexivo? ¿Y por qué sólo reflexivo, cuando podría ser crítico? ¿Y por qué sólo ser crítico, cuando debería ser autocrítico? ¿Y por qué sólo autocrítico, cuando podría ser coherente? ¿Y por qué sólo coherente, cuando podría ser maduro? ¿Y por qué sólo maduro, cuando podría ser más consciente? Se necesita promover un profesor complejo, consciente y orientado a la evolución personal, del alumno y social en su tarea. Esto es: i)

mejor preparado o competente, ii) capaz de investigar sobre su propia enseñanza y en el marco de su equipo o comunidad de aprendizaje, iii) capaz de innovar y de participar en proyectos de innovación educativa en su contexto, iv) más consciente de sí mismo, de su profesión y su enseñanza, v) capaz de eliminar su propio egocentrismo, personal, de equipo e institucional, vi) con mayor madurez profesional (síntesis de madurez personal y desarrollo profesional), vii) que sepa evolucionar hacia su autoconocimiento e integrar su ser en su profesión y autoformación, y viii) capaz de renovarse pedagógica y conscientemente, tanto interior como exteriormente, armonizando todas las cualidades anteriores. El modelo consensuado de profesor reflexivo se centraría en la mitad de requisitos o cualidades (figura 4).

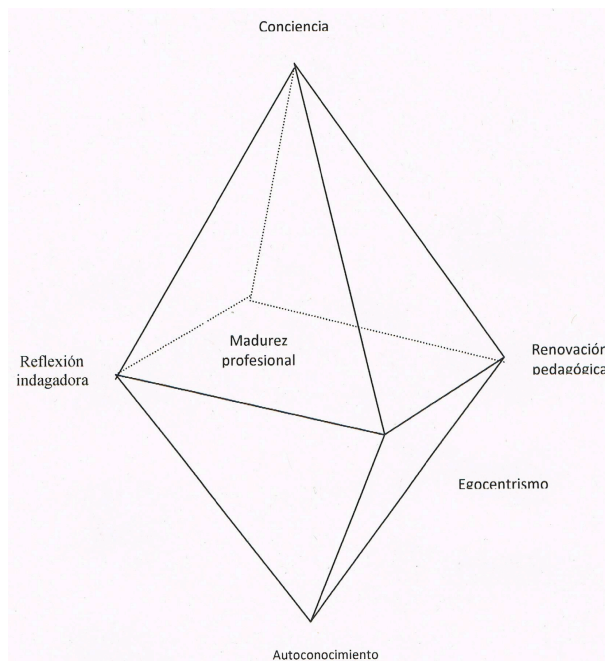


Figura 4. Referentes formativos del profesor según el enfoque radical inclusivo

Fuente: Elaboración propia

1.1.3. Más allá de la formación habitual: insuficiencias y retos

En un curso sobre diversidad educativa en el CPR de “La Remonta”, Santos Guerra expresó que, en contextos didácticos: “Lo que somos les llega a los alumnos con tanto ruido, que a veces les impide escuchar lo que decimos” (Herrán y González, 2002:286). El ser del docente se transmite entero. No equivale a su práctica, ni a su reflexión. Sólo lúbilmente lo que comunica tiene que ver con lo que piensa, planifica, evalúa, delibera con colegas, hace o deja de hacer o dice que hace. El ser del docente traspasa todo eso. Esta observación coincide con el hecho de que ‘enseñar’ es sobre todo ‘mostrarse’, ‘enseñarse’, a la vez superficial y profundamente con todas las consecuencias y sin poder evitarlo o evitarse (Herrán y González, 2002:285-295). De este conocimiento se deduce que el principal contenido, recurso, metodología, etc. está inextricablemente unido a la personalidad y al ser del docente. Y de él se deriva el imperativo de formarse en profundidad, como currículo viviente, contemplándose como sujeto objeto de sí mismo y de su propia renovación pedagógica. Por tanto, la formación del profesor no puede dirigirse sólo a lo exterior de su interior. Si la conciencia del hecho precedente es suficiente, tampoco debe ser suficiente conformarse con firmar contratos didácticos (guías docentes, programaciones, etc.) basados en competencias. Formarse no requiere

sólo atender lo perimétrico, los comportamientos. Esto conduce sólo a reformarlo. Las reformas son parciales, formales, dejan intacto el interior (Osho, 2012:45-53). Las reformas educativas dejan por hacer la reforma de la educación (Herrán, 1993, 2003b). Su peor efecto no es tanto lo que hacen, sino la conformidad o críticas que asocian o generan, que casi nunca tienen relación con sus facetas profundas. ¿Qué sentido tiene impermeabilizar tejados si la cimentación continúa débil? Incluso en tiempos lluviosos puede no echarse de menos lo fundamental. El tiempo lo delatará. Pero mientras, no realizará plenamente su función.

Formarse es autoformarse, transformarse y evolucionar. Si la formación no es autoformación, será ficticia o una farsa. Si no es transformadora, será superficial, no se traducirá en cambio interior evolutivo, carecerá de sentido profundo. Esto es lo que ocurre cuando, a lo sumo la formación se reforma desde la enseñanza, desde el aprendizaje y el currículo. Reformar la formación carece de sentido lógico. No soluciona y puede agravar (como una enfermedad mal curada) 'el problema de la formación del ser humano' y en particular de profesores y alumnos. Por cierto, un problema apenas formulado en los manuales de Didáctica o respondido por investigaciones pedagógicas, porque se desconoce su calado y porque normalmente se ignora que se desconoce. La superficialidad epistémica consecuenta y la ignorancia casi total sobre el problema que abordamos ha generado dos efectos negativos en la literatura didáctica: 1º) Uno doble, la reiteración de tópicos y una crisis de originalidad epistemológica (Herrán, 2005b) que produce un 'efecto preservativo' que impide ver la realidad más allá de lo evidente o convergente. Esta inercia conservadora está incrustada en toda clase de profesionales e investigadores, sean del 'paradigma' que sean, porque está polarizada en la pervivencia del estatus, no en el conocimiento. Y, parafraseando a Schrödinger, tiende a rechazar visiones distintas o razones diferentes sobre lo que todos ven. 2º) Y otro simple, que consiste en admitir que a lo que se hace pueda llamarse 'formación', sin mayor cuestionamiento. No lo será mientras no incluya lo que radicalmente la nutre y la sostiene, y que definen los constructos radicales presentados.

A continuación, desarrollaremos los siguientes párrafos: 1º) Posibles errores de enfoque. 2º) Insuficiencia de la formación habitual. 3º) Un diagnóstico y alternativa al problema formativo radical. 4º) Metodologías formativas generales, y 5º) Niveles de formación. El problema de la frontera formativa científica, profesional y social.

a) Posibles errores de enfoque: Hoy nos movemos en unas coordenadas formativas poco profundas, alejadas de la naturaleza de la educación. Este movimiento no permiten atender el docente necesario para un futuro mejor. Desde nuestra perspectiva, tres son los errores de enfoque no excluyentes e interrelacionados que más constriñen esta posibilidad: 1º) Error de incompleción: Cuando se identifica 'formación' sólo con información, entrenamiento, preparación, desarrollo de competencias, capacitación, etc. La formación 'habitual' es insuficiente para los alumnos y para la renovación pedagógica de la sociedad (Herrán, 2013b). 2º) Error exteriorizante: Cuando la 'formación' se detiene en los tópicos técnico-reflexivos: relación teoría-práctica, reflexión 'en' y 'sobre' la práctica, análisis del contexto, alumno y sus características, currículo y planificación de la enseñanza, clima social de centro y de aula, motivación didáctica, metodología de enseñanza, didáctica de la creatividad, TIC aplicadas, práctica inclusiva, gestión de conflictos, evaluación de la enseñanza y del aprendizaje, cultura de centro, desarrollo profesional del docente, investigación didáctica e innovación educativa, investigación-acción, etc. 3º) Error de ambición y orientación pedagógica: Cuando la 'formación' se concibe como apagafuegos sólo se orienta a facilitar la tarea del docente.

b) Insuficiencia de la formación habitual: Una formación incompleta, exteriorizante, poco ambiciosa, desorientada y empobrecedora (es decir, cerebralmente empobrecedora, como explica Krishnamurti, 1981). Es una contradictio in terminis. Alternativamente, una formación redefinida podría anhelar una enseñanza futura con estas características: 1º) Orientada a la evolución personal y social y a la autoformación radical inclusiva (compleja), más allá del prurito por el aprendizaje significativo, relevante o al long lif learning, que desde nuestra perspectiva son más medios que fines. 2º) Imaginada como un transitar del egocentrismo (personal y colectivo) a la conciencia, con una triple lectura: conocimiento, madurez personal y mejora social. 3º) Con la mirada puesta en la posible Evolución de la Humanidad, la gran variable dependiente ignorada por la educación y que R. Eucken (1925) calificó como “la única realidad”.

¿Por dónde empezar? Nuestra propuesta es, en primer término, ‘de dentro a fuera’. O sea, empecemos por nosotros mismos, por los formadores de profesores, por los investigadores, por los docentes. Después podremos pensar mejor en los alumnos. Un pedagogo relevante como Krishnamurti (2008), Medalla de la Paz de la ONU en 1984, recordaba a las escuelas que “Lo exterior depende de lo interior”. Algunos investigadores recientes insisten en esta tesis. Por ejemplo, la catedrática de Didáctica Sevillano (2011) expresa que: “La transformación del exterior es facilitada por el conocimiento interior” (p. 24). Estos planteamientos pueden relacionarse con las célebres propuestas de la Física clásica “Lo imaginado trae la realidad” (Einstein)- o de la Mecánica Cuántica –“La presencia del investigador influye en lo observado” (Bohr) y lo que vivimos depende de nuestra subjetividad y conciencia-. Pero desde una perspectiva didáctica se entroncan con la pedagogía de Siddharta Gautama: “Somos el resultado de nuestros pensamientos”. Es una tesis próxima a la de otros pedagogos heterodoxos como Osho (2004a): “El mundo no está fuera de ti; tú eres el mundo, de modo que vayas a donde vayas llevarás el mundo contigo” (p. 31) o como el catedrático de Didáctica, González Jiménez (2008), somos lo que conocemos y manifestamos lo que somos”. Y en segundo término, anhelando el cambio profundo sinceramente y durante mucho tiempo. Estas dos condiciones sitúan en el camino de la formación. La ‘formación’ inicial y continua habitualmente promovida e investigada por la Didáctica es profesionalmente imprescindible. Pero asocia lo que hemos considerado “error número 1 de la Didáctica” (Herrán y González, 2002). Esto es, induce al docente a fijarse en lo que le rodea, a hacer *bypass* consigo para ocuparse de cuestiones externas de su enseñanza. Este enfoque de coherencia, normal en disciplinas como el Psicoanálisis, no es usual en Didáctica. Pero en ocasiones hay aproximaciones a una finalidad formativa más profunda: p. ej., Rodríguez Marcos (2002) señala:

Aspiramos a formar maestros/as prácticos, reflexivos, que hagan del ejercicio de la enseñanza un instrumento para su propio desarrollo profesional y personal. Maestros/as capaces de sumergirse en la espiral continúa de acción-reflexión-acción que integra bidireccionalmente la teoría y la práctica, el conocimiento formal y el conocimiento práctico, el criterio científico y el compromiso ético y social. Aprender a realizar ese tipo de enseñanza es un proceso no exento de dificultades, complejo y dilatado en el tiempo, que se prolonga más allá de los años de la formación inicial. Porque enseñar en la escuela no es “sólo” una cuestión de “conocer” y “hacer”, sino también de “ser”; no es sólo una cuestión de conocimiento teórico y práctico, ni de meras destrezas, sino también de actitudes y valores. Es ciencia y es arte (p. 16).

Todos suscribiríamos lo anterior. Pero desde nuestra perspectiva presenta tres dualidades y una carencia básica. Las tres dualidades son que parece entenderse a la enseñanza como causa de desarrollo, identifica ese desarrollo con una opción metodológica (investigación-acción) y asimila el ser con actitudes y valores. La carencia

es que no se plantea la práctica en relación con los constructos formativos radicales y el interior del ser del maestro en formación. Cuando el enfoque es el técnico-reflexivo, es habitual creer que sí se tratan tales cuestiones. Pero lo cierto es que hay constructos clave (conciencia, egocentrismo, madurez personal, autoconocimiento, evolución de la humanidad, etc.) excluidos de la formación a que se refiere y se promueve. Subyace una dificultad para observar la realidad tal y como es, sin implicación personal, sin tomarse las cosas personalmente.

c) Diagnóstico y alternativa al problema formativo radical: Un modo eficaz de observar la realidad es interiorizarse. Interiorizarse es profundizar, abrirse y distanciarse. Es estar interiormente atento, formativamente alerta. Es de utilidad la máxima: “Ocupa siempre tus pensamientos con la educación” (Confucio, 1969). La formación asocia un modo de vida o estado de conciencia que indica respeto a otros, en contextos profesionales y sociales, y respeto hacia uno mismo, por vivir. Deducimos de ello que la fuente del problema formativo es general: de tan extendida, pasa desapercibida para la conciencia ordinaria y la ciencia, si bien tiene claras implicaciones didácticas, por razones de afinidad epistémica. Consiste en que el ser humano vive formativamente ‘dormido’. Lo expresaron pedagogos relevantes como Heráclito, Siddharta Gautama, Adi Shankara, William James, Ramana Maharshi, Jung, García-Bermejo, Caballero, Krishnamurti, Blay, etc. Recientemente, la catedrática de Didáctica García García (2001) ha escrito que: “La humanidad se halla todavía en un proceso medio consciente” (p. 24), asociando la observación a una escasa evolución educativa del cerebro humano. La Pedagogía no ha retomado este fenómeno/problema fundamental. “A nadie le ha interesado que [el ser humano] esté despierto, ni a la sociedad, ni a las religiones, ni a sus padres, ni a las culturas, ni a las civilizaciones. Lo único que les ha interesado es que haga cosas que resultan cómodas, adecuadas” (Osho, 2012:291-292). En síntesis, pudiera decirse que hay dos estados de conciencia básicos: el extraordinario, de los que ‘son’ despiertos, y el ordinario, de los que ‘están’ dormidos desde el punto de vista de la conciencia. Este fenómeno social no es una característica unívoca del ser humano, sino un problema educativo radical. Podemos determinar el posible diagnóstico y la alternativa al problema formativo anterior: En cuanto al diagnóstico, coincidimos en que la fuente del problema es que el ser humano vive en su exterior, como consecuencia de “siglos de condicionamiento” (p. 292). “No se conoce ni sabe nada de sí mismo” [...] Su centro más profundo está a oscuras” (p. 291). Por ello, suele fallecer sin conocerse, habiendo confundido su identidad existencial con la esencial. Este hecho tiene que ver con su formación, aunque la Didáctica de momento no lo consideren (Herrán, 2004a). Bhagwan Shree Rajneesh (1987) explica el sentido de este ‘dormir’ asemejándolo a un cierto estado de hipnosis, actualizado a la luz de la pedagogía de Siddharta Gautama:

Dormir significa que estás en el pasado, dormir significa que estás en el futuro; la mente es el dormir, la mente es una hipnosis profunda; dormido como un tronco. Intentas encontrar soluciones de muchas formas, pero nada parece ayudarte: porque todo lo que hagas dormido no servirá de mucho, porque si lo haces dormido no puede ser más que un sueño (p. 167).

Blay (2006:70) incide en la misma idea de la hipnosis cotidiana: “Cada uno está hipnotizado ahora con unas ideas y ése es el límite.” “Solamente se puede desarrollar y crecer cuando uno está fuera de todo condicionamiento, cuando uno se siente libre, y libre quiere decir liberado de condicionamientos” (p. 71) (Herrán, 2011d:248).

La alternativa no puede consistir en continuar en la situación actual, ni el problema es solucionable a través de la complejidad de Morin (1983, 1984, 1986, 1988, 1990, 1996, 2000, 2001, 2003), exterior y orientada a la acumulación y al fortalecimiento de la mente, de la razón. Por eso grandes pedagogos de Oriente como Siddharta Gautama (en Osho,

2007) u Osho (2004a, 2004b) dicen que, si una persona se convierte en una mente y la potencia acumulando contenidos (emociones, sensaciones, conocimientos, experiencias, etc., en una palabra, ruido interior), pierde conciencia de sí, y si pierde conciencia profunda, seguirá dormido (p. 18, adaptado). Una metáfora explicativa podría ser la de un espejo sobre el que cae más y más polvo, que paulatinamente apaga su brillo. A este respecto, nos parece pertinente reparar, aunque sea someramente, en el pensamiento de J. Krishnamurti (1981). Para este maestro, la conciencia es la operación del pensamiento. Tiene que ver con aquello en lo que el cerebro está ocupado todo el día. El patrón normal del pensamiento viene definido por los contenidos de la conciencia. El contenido de la conciencia es elaborado por todas las actividades del pensamiento. Para este maestro, el contenido central de nuestra conciencia actúa en nosotros como factores del patrón de nuestro comportamiento y de la vida ordinaria. Está compuesto por: 1º) La búsqueda perpetua del placer asociado a la posesión, a la realización de actividades, al conocimiento, a la expresión comunicativa, al dedicarse a cuestiones interesantes, 'diferentes', etc. El placer es el movimiento del pensamiento -su motivación, lo que lo mueve-, y el pensamiento es la causa, la consecuencia y el movimiento del placer. El pensamiento persigue lo que ha proporcionado placer: recuerdos, ideas útiles para proyectos, etc. Esto, que nos ocupa permanentemente, define el futuro al menos inmediato de la actividad humana. No se permite que las experiencias finalicen. Se busca que se vuelvan a repetirse y su prosecución motiva el pensamiento. 2º) El miedo: "El pensamiento es tiempo. Y el tiempo es miedo, obviamente. [...] El miedo es un movimiento en el espacio y el tiempo, que es el pensamiento". Un pensamiento condicionado por el miedo (de diferentes contenidos o expresiones: físico, a perder el trabajo, a acontecimientos futuros, a recibir heridas, a la muerte, a la vejez, a la soledad, a la ansiedad, a no llegar, a no realizarse, a no iluminarse, etc.), está limitado y asocia un funcionamiento limitado de cerebro. 3º) El sufrimiento, la pena, el dolor (de la pérdida, de lo no alcanzado, de la desilusión, de la separación, bien solitario, bien colectivo, incluyendo el dolor global de la humanidad) y las heridas (arrastradas desde la infancia), que generan resistencias, retraimiento, aislamiento y encastillamiento, y con ello cada vez más y más miedo. Desde nuestro punto de vista, los anteriores son contenidos de la 'conciencia ordinaria' que, al estar egotizada, pueden asimilarse al ego humano. Lo que sobre todo define la conciencia es la visión del conocimiento, el anhelo por ser más y mejores personas, el camino hacia el autoconocimiento, etc. Pero la conciencia puede adoptar al ego y sus estrategias como contenido. Por tanto, formar parte, en sentido estricto, de la conciencia. En síntesis, la conciencia es todo. Pero en ella puede predominar una clase u otra de contenidos o de motivaciones. Para Krishnamurti (1981) la polarización de la conciencia y de la vida en estos contenidos, las limita y deteriora paulatinamente el funcionamiento cerebral. Por tanto, lo que hay que hacer es liberarse de ello. La libertad, en este contexto, debe entenderse como cierta libertad de limitación o del pensamiento condicionado habitual. Para esta liberación es inútil hablar de ello interminablemente. No se trata de poner fin al sufrimiento o de averiguar cómo detener la búsqueda interminable del placer. Se trata de ser consciente o de darse cuenta de cómo funciona el cerebro, de cómo está operando. Si uno es consciente de ese condicionamiento, el pensamiento mismo llegará a su fin. Desde el punto de vista del cerebro, se trata de que éste no se polarice, ni se estreche su atención en aquellos contenidos, sino de que llegue a desarrollar un funcionamiento completo. Esto es compatible con la especialización profesional que paulatinamente irá asumiendo la informática y en general el progreso tecnológico. En definitiva, la educación es autoeducación, y pasa por el descondicionamiento o "incondicionamiento", como lo

denomina Krishnamurti (1981). La pregunta clave es asumir el siguiente planteamiento: “¿Cómo voy a incondicionarme (sic) a mí mismo?”. Dice el autor:

Normalmente, como no encontramos respuestas, acudimos al gurú de aquí al lado o al sacerdote de enfrente. [...] O le echamos la culpa al ambiente, a la sociedad, a nuestros padres, al pasado hereditario, etc. Nunca decimos: déjame mirarme a mí mismo de cerca, a ver si se puede romper a través de ahí, como cualquier hábito [como dejar de fumar]. Echamos mano de alguna excusa, pero nunca lo aplican. No nos sentimos completamente responsables de todas las cosas que hacemos (p.55).

Para Krishnamurti (1981) la alternativa metodológica es la toma de conciencia. Por ejemplo, si uno realmente tiene el impulso, el impulso inmediato para averiguar por qué está herido, descubrirá que uno se siente herido porque ha construido una imagen de sí mismo a través de la comparación. Esto es un hecho. Se lastima a través de la comparación: “soy esto, pero algún otro es mejor”. Mientras uno tenga una imagen sobre uno mismo, va a salir lastimado. Si se presta atención al hecho de que mientras tengan una imagen de cualquier clase [...] va a lastimarse -porque quedará por debajo de otro con quien se compara-, podrá concluirse que mientras haya comparación, habrá herida y sufrimiento. Dicho de otro modo: “Si Ud. le da atención completa a la imagen que tiene de sí mismo -atención, no concentración-, entonces podrá ver que la imagen no tiene sentido, desaparece”.

¿A qué equivale el funcionamiento completo del cerebro? Para Krishnamurti (1981): “Donde hay amor hay compasión. Y con la compasión surge la inteligencia, que no tiene nada que ver con la inteligencia del pensamiento”. Ésta es la vía para el funcionamiento global del cerebro:

La meditación, el amor y la compasión es el funcionamiento de la totalidad del cerebro. Cuando se produce el funcionamiento de la totalidad, hay un orden integral. Y cuando existe orden integral interior, hay libertad total. Y es sólo entonces que puede haber algo atemporal y sagrado. Esto no es una recompensa, no es algo para ser alcanzado. [...] Se manifiesta aquello que es eterno, atemporal y sagrado sólo cuando el cerebro está totalmente libre para funcionar en su totalidad, y en esa totalidad hay orden y así libertad (Krishnamurti, 1981:85).

En síntesis, dado que “El sueño del hombre no es un sueño corriente, porque camina, habla, hace cosas, pero todo lo hace dormido”, la cuestión no depende de qué debería hacer y qué no en ese estado, sino de despertar (Osho, 2012:291, adaptado). El primer paso lógico es reconocer que está formativamente dormido y querer-querer despertar. No se puede despertar sin detener el proceso de sueño. “Tiene que haber un reconocimiento” (p. 296). Si no, será imposible. Pero es difícil que alguien dormido reconozca que lo está y despertarse, porque hay una inercia es homeostática. Ésta es una tarea de la “Pedagogía y Didáctica del reconocimiento radical inclusivo” que desarrollamos. Dentro de ella cabe investigar para normalizar ámbitos y metodologías adecuadas para el despertar, desempeñarse y evolucionar. Con ello se corresponde el sistema de constructos formativos radicales expuestos. Nuestra propuesta es incluir este hecho a la formación normal del profesorado.

d) Metodologías formativas generales: En cuanto a sus metodologías, responderían a los dos grandes enfoques y procesos educativos que la Historia de la Innovación Educativa ha dado: ‘vaciar la presa’ (educación de Oriente) o ‘edificar la presa’ (educación de Occidente), comprendidos como fases del proceso formativo: 1º) Fase centrada en la pérdida, el descondicionamiento o la desidentificación para comprender y eliminar los propios prejuicios, apegos, adherencias, inercias, apariencias, creencias, etc. Es la mitad del camino. Requiere vaciar la propia taza de aquellos contenidos que dificultan o condicionan la formación. Es indirectamente aludida por Dewey (1989) al definir los tres

requisitos de la acción reflexiva. Recordemos que cuando habla de imparcialidad, se refiere a amplitud de mente y a “creer en la posibilidad de error, aun de aquello que tenemos por más cierto y querido”. Esta actitud científica está más instaurada en las ciencias naturales que en las sociales. La dificultad para este reconocimiento está asociada a los condicionamientos y lastres del ‘ego’. Por ello, Dewey (1989) apunta, de soslayo, al descondicionamiento y a la desidentificación para poder construir conocimiento en niveles más altos de complejidad y de conciencia. Esto puede entrañar una gran dificultad. Flores (2010) la clarificó así: “los profesores tienen más disposición a actuar, cambiar rutinas o desarrollar habilidades docentes específicas si son compatibles con el sistema de creencias del profesor y sus concepciones previas, que si chocan con él” (p. 243). O sea, que se tiende a hacer lo que se suele hacer, y a rechazar lo que no se asimila a los propios esquemas. Por tanto, es cierto que cuesta acomodar, como diría Piaget, pero cuesta más soltar, perder, sobre todo si apenas se han generado rutas neurológicas (‘metaesquemas’) claras desde la educación infantil familiar y escolar. Y sin embargo, así también se aprende. Esta actitud es contraria al no ser capaz de prescindir de contenidos (actitudes, predisposiciones, esquemas, modelos, enfoques, prejuicios, generalizaciones, convencionalismos, condicionamientos, etc.) para observar la realidad, cuyo contacto directo entre la indagación e interiorización con el fenómeno queda interrumpido, evitado o preservado por ellos. También es contraria a no quererse bajar del caballito de tiovivo, sea el que sea -ismo, paradigma, enfoque, autor, tradición, práctica, innovación, etc.-, aunque se sepa que se lleva mucho tiempo y que es tarde. 2º) Fase centrada en la ganancia, la complejidad de conciencia o la reidentificación desde el conocimiento que nos constituye. Es la habitual. Se basa en la adquisición de conocimiento que conduce a la conciencia a mayores niveles de complejidad. Desde mayores niveles de complejidad las acciones y renovaciones exteriores se perciben de otro modo, y aunque exteriormente parecen las mismas, no tienen nada que ver con las anteriores. Discrepamos con Osho (2004a) en que “es el conocimiento lo que hace que el ser humano siga dormido” (p. 20). Dependerá de qué se entiende por conocimiento y a qué conocimientos nos referimos. El conocimiento es la molécula semántica que constituye nuestra razón. Existencialmente somos nuestra razón, no tenemos otra cosa para ser. Los sentimientos, las actitudes, las experiencias, los conceptos, las competencias son, para nosotros, formas referirnos a ese conocimiento o facetas de esa razón. Hay “conocimientos sesgados” (Herrán, 1995, 1997), pero otros facilitan la complementariedad dialéctica, las síntesis o la reidentificación (desde identificaciones parciales anteriores) en niveles de conciencia más complejos. Todos, pero sobre todo estos pueden ser útiles para una mejor comprensión de la realidad exterior e interior. Con todo, esa lucidez no es el final del camino. Si una persona golosa tiene déficit de minerales, lo sabe y quiere mejorar sus niveles, tendrá que hacer dos cosas: dejar de tomar azúcar blanco, que los elimina e ingerir minerales de origen vegetal. Algo similar ocurre con la formación: centrarse en la segunda sin pasar por la primera es una incoherencia metodológica. Es como el echarse perfume sin lavarse de épocas pasadas. Sin embargo, es habitual en la sociedad de la información, que por ello entre otras cosas no es la del conocimiento o de la formación.

e) Niveles de formación. El problema de la frontera formativa científica, profesional y social: Una cuestión es el contenido de la formación y otra su profundidad. Una hipótesis con la que trabajamos es que la ‘formación’ convencional es superficial. Podría demostrarse teóricamente si junto se definieran otros planos claros y distintos a los atendidos por ella. En la tabla 3 se refleja este hecho: la formación no es única y puede albergar planos o alturas sucesivas.

Tabla 3. La escalera formativa: enfoques o procesos formativos, por su profundidad de conciencia o complejidad

NIVELES DE COMPLEJIDAD	ENFOQUE O PROCESO FORMATIVO	NIVELES DE PROFUNDIDAD DE CONCIENCIA	OBJETOS DE OBSERVACIÓN O DE ESTUDIO	FINALIDADES PRINCIPALES
I	Nivel 1: Observación reflexiva de la enseñanza	Exterior	Alumno, organización, currículo, planificación, metodología, aprendizaje, instrucción, formación, evaluación, etc.	Conocer y evaluar la enseñanza y lo relacionado con ella
II	Nivel 2: Análisis reflexivo, autoobservación, autoanálisis	Interior de lo exterior	Actuación docente, análisis de interacción, pensamiento del profesor, decisiones, sentimientos, emociones, etc.	Comprender la comunicación didáctica
III	Nivel 3: Indagación e investigación de la enseñanza en su contexto	Exterior de lo interior	Investigación de la enseñanza reflexión, colaboración y evaluación, autoevaluación, deliberación, etc.	Innovar y mejorar la enseñanza
IV	Nivel -1: Desempeoramiento	Exteriorizante	Condicionamiento, identificación, hábitos egocéntricos, inmadurez	Disolución o pérdida de malapraxis
V	Nivel -2: Interiorización didáctica	Interior de lo interior	Conciencia aplicada, egocentrismo (personal y colectivo) y sus efectos, madurez personal, autoconocimiento, etc., analizados desde el exterior.	(Trans)formarse, para mejorar la enseñanza
VI	Nivel -3: No-acción consciente	Vector de lo interior	Observación meditativa, silencio, retirarse, dejar fluir	Hacer sin acción (wu wei) y con conciencia (Lao zi, Huang di, Rousseau, Kant)
VII	Nivel -4: Conciencia	Centro de lo interior en lo exterior	Cuerpo, mente y ser, autoconocimiento desarrollado desde la experiencia de ser uno mismo	Ser, meditación por meditación (sin fin en sí misma)

Fuente: Elaboración propia

De esta tabla 3 se deduce que los niveles o planos de profundidad o complejidad asocian enfoques y procesos formativos complementarios. Percibidos desde el último (el más complejo), los seis niveles podrían considerarse fases o peldaños de una escalera formativa. Todos son positivos para una formación más plena. De ahí el énfasis en la inclusión como calificativo del enfoque propuesto. Ésta se apoya, además, en una respectividad dinámica desde su complejidad creciente: los niveles posteriores incluyen y mejoran a los anteriores. La Didáctica ordinaria está centrada sólo en los tres primeros. Desde ellos la formación resultante es limitada. Esta normalidad y esta frontera asocian un problema científico, profesional y social, y por ello un reto pedagógico y didáctico para el conocimiento, el cambio y la mejora. Su desarrollo puede apoyarse objetivamente en las numerosas evidencias neurocientíficas existentes sobre el último nivel y sus variantes. Y subjetivamente, en la ganancia en conciencia y sus efectos educativos. La formación radical a que apuntamos sólo puede desarrollarse a través de interiorización y la meditación, metodologías que Occidente ha interpretado y aplicado en general deficientemente y que apenas ocupan un lugar en la Didáctica normal. Es susceptible de aplicación a alumnos, profesores, directivos, etc. No han de confundirse con reflexión o

indagación, constructos que sí se manejan, y que están generados desde y para lo exterior.

1.1.4. Una síntesis del enfoque radical inclusivo de la formación

Una síntesis del enfoque propuesto puede quedar representada en estas tablas (tabla 4 y tabla 5).

Tabla 4. Enfoques formativos consensuados y enfoque radical

ENFOQUES FORMATIVOS TEMAS	CONSERVADOR	ALTERNATIVO O PROGRESISTA	SOCIOCRTICO	COMPLEJO- EVOLUCIONISTA O RADICAL INCLUSIVO
Tesis	La herencia cultural y científica Occidental es la base de la educación	“Se aprende lo que se hace, se hace lo que se aprende” (Dewey)	La escuela reproduce desigualdades, no contribuye a la ecuanimidad social, y tiene capacidad para hacerlo	Lo anterior, más el principal reto de la educación es superar un problema de inmadurez social generalizada
Prioridad	Transmisión del acervo cultural y científico de la civilización occidental	Problemas concretos Funcionalidad	Igualdad, libertad	Lo anterior, más una educación para el descondicionamiento y la universalidad
Modelos de enseñanza	Lineales, secuenciales y analíticos	Circulares y activos	Espirales y emancipatorios	Lo anterior, más dialécticos, complementaristas, orientados a la síntesis y noogenéticos
Técnicas de enseñanza representativas	Expositivas	Participativas	Transformadoras	Lo anterior, más meditativas
Requisitos formativos	Disciplina y esfuerzo docente y discente	Partir de la experiencia y de los propios intereses	Conocer la diversidad y las minorías	Lo anterior, más interiorización, meditación y autoformación
Alumno pretendido	Conocedor, competente	Investigador y reconstructor de su experiencia	Crítico y transformador social	Lo anterior, para ser más, y ser más para ser mejor en lucidez, coherencia y generosidad
Finalidad formativa	Transmitir el acervo cultural, científico y artístico y dominar conocimientos y procesos socialmente útiles	Aprender a conocer y a hacer	Conocer, crítica y Sensiblemente, para intervenir en el contexto	Lo anterior, más crecer, madurar personal y socialmente y contribuir mejor a la posible evolución humana
Acceso al conocimiento	Ciencias, artes Valores tradicionales	Participación y conocimiento del alumno	Diálogo para la toma de conciencia crítica: Oprimidos, minorías, diversidad, inclusión.	Lo anterior, más cambio interior para el cambio exterior, ejemplaridad docente, temas perennes
Proceso básico	Eficacia	Significación	Emancipación	Lo anterior, más conciencia
Importancia del contexto en la enseñanza	Escasa	Relevante	El contexto genera el texto y es objeto a transformar	Relativa o ninguna

Fuente: Elaboración propia

Tabla 4. Enfoques formativos consensuados y enfoque radical. Continuación

ENFOQUES FORMATIVOS	CONSERVADOR	ALTERNATIVO O PROGRESISTA	SOCIOCRTICO	COMPLEJO- EVOLUCIONISTA O
------------------------	-------------	------------------------------	-------------	------------------------------

TEMAS		RADICAL INCLUSIVO		
Organización propia. Orientación organizativa. Paradigma organizativo	Centro convencional Centro eficaz Cualquier centro nomotéticamente bien evaluado	Centro convencional Organización que aprende Cualquier centro avanzado que funcione como organización que aprende	Comunidad de aprendizaje (<i>paideia</i> condensada) Transformación del entorno por la educación Cualquier comunidad de aprendizaje	Comunidad de formación basada en la conciencia (no confesional, no sesgada) y organización madura p. e., escuelas de Lao tse, Kung zi, Siddharta, Dogen, Maharshi, etc.
Condicionante didáctico y organizativo	Normatividad, evaluación nomotética	Subjetividad, vivencia, desarrollo personal	Contextos a transformar, injusticias	Lo anterior, más necesidades educativas radicales, no demandadas
Referentes de la formación del profesorado	Investigación científica	Reflexión didáctica, investigación e innovación didáctica	Toma de conciencia transformadora y renovación pedagógica	Lo anterior, más conciencia, egocentrismo y malapraxis asociada, madurez personal, autoconocimiento y Humanidad
Modalidades de formación docente frecuentes	Cursos heterogéneos o en centros	Investigación-acción, coaching reflexivo	Comunidades de aprendizaje	Lo anterior, más interiorización y meditación
Partenaires formativos	Experto	Pares, coachers	Pares críticos	Personas más conscientes
Profesional de condensación (simbólico)	Ingeniero	Artista	Político	Maestro

Fuente: Elaboración propia

Somos conscientes de que los intereses epistemológicos, de investigación en Didáctica, de los sistemas educativos y del trabajo docente van por otros derroteros teóricos y prácticos a los que proponemos. La paradoja es que no concuerdan con la formación, sobre la que hay dispersión, confusión e irreflexión detrás de tanta reflexión. Hay huecos en la educación. Por eso el enfoque radical inclusivo es equivalente al “enfoque gruyero” de la educación (Herrán, 2006b), que resulta de contemplarla como un queso horadado. Entre los huecos mayores estarían estos constructos. Con su inclusión didáctica, la formación sería más completa. Pero no se trata de quedarnos en las oquedades o de aplicarles una lupa que los amplifique. Al contrario, la finalidad pedagógica es complementarista, dialéctica. Se trata de incluirlos, de normalizarlos. Pero sobre todo se trata de reconocer que este tipo de queso, el Gruyere -y la educación y formación que representa-, es macizo y carece de huecos, como bien sabe bien quien lo vende o lo consume. Optar por la inclusión, también epistemológica, didáctica y curricular, es situarnos en la complejidad del fenómeno tratado. Por ello, el enfoque presentado es radical inclusivo, no sólo radical. Si fuese radical, sería tan dual como otros. Si la atención sólo se concentrara en una parte –la superficial o la enterrada-, no será posible una formación más plena. Es natural, dialéctico, complejo y provisional, o sea, orientado a la evolución pedagógica y humana. No se define –como hicieron Habermas (1989), al referirse al nivel crítico como “interés último de la razón”, o Van Manen (1977), cuando define al crítico como ‘tercer y último’ nivel de reflexión y aplicación-. No sabemos si es el último. Pero con seguridad es el primero, el segundo, el tercero y el enésimo porque, a diferencia de los paradigmas consensuados, engloba a todos los anteriores.

Tabla 5. Claves curriculares de los enfoques formativos consensuados y del enfoque radical

ENFOQUES CURRICULARES TEMAS	CONSERVADOR	ALTERNATIVO O PROGRESISTA	SOCIOCRÍTICO-RADICAL	COMPLEJO-EVOLUCIONISTA O RADICAL INCLUSIVO
Carácter del currículo	Predeterminado, disciplinar	Conjunto de experiencias personales y sociales, de aprendizaje y de valores	Ámbito a cuestionar y reconstruir con valores críticos y transformadores	Tridimensionalidad curricular: áreas o asignaturas, temas transversales, “temas radicales o perennes”
Finalidades	Incrementar el razonamiento Dominar las “asignaturas”	Orientar para aprender: -A buscar -A aprender, -A investigar -A examinar críticamente el mundo cotidiano	Formar ciudadanos para una sociedad mejor: más justa y democrática, desde la consideración inclusiva de la diversidad: -Trabajadores y parados (movto. neomarxista) -Mujeres (movto. feminista)	Lo anterior, atravesado por una formación para: -La disolución del <i>ego(centrismo)</i> individual y colectivo -El incremento de conciencia -La contribución al mejoramiento de la vida humana
Finalidades			-Minorías (movtos. solidarios) -Personas con necesidades específicas de apoyo (social, laboral, educativo, etc.)	
Centro de gravedad	Contenidos (disciplinas)	Aprendizaje (interés)	Sociedad y minorías (injusticia y discriminación)	Lo anterior, más la complejidad de conciencia y la evolución humana
Aprendizaje fundamental	Por recepción	Participativo y cooperativo	Participativo y cooperativo para una toma de conciencia y una acción transformadora	Lo anterior, más aprendizaje por descondicionamiento o desidentificación (“didácticas negativas”) e incremento de conciencia
Evaluación predominante	Estandarizada	Formativa	Negociada	Lo anterior, más autoevaluación centrada en la formación de todos y en la conciencia de las personas y en lo que se hace

Fuente: Elaboración propia

Como representación aproximada se ha elegido el árbol (figura 5). A veces las raíces de algunos árboles asoman por la superficie recordándonos que existen. Cuando el interés superficial repara en un bello árbol, no se piensa en las raíces. Pero son su parte más vital, al nutrir y dar soporte. Con raíces largas, el árbol puede ser alto. Sin raíces suficientes, el árbol muere. Desde ellas se desarrolla el ser entero. Y es imprescindible intentar contemplar el ser entero. La formación es como un reloj: “Si [en un reloj de cuco] sólo se mueve la aguja de los segundos pero la de las horas y la de los minutos no se mueven, ¿qué utilidad tiene? Habrá un movimiento, hay una parte que funciona, pero si no funciona la totalidad y lo hace con armonía, no sonará ninguna canción” (Osho, 2012:191). Desde nuestra perspectiva, lo más pertinente es no opacar el conocimiento de la realidad con el de partes e intentar percibir “el fenómeno, pero todo el fenómeno”

(Teilhard de Chardin, 1984). Por ello, ni siquiera el árbol entero es suficiente. Pensarlo es incluir el suelo, su ecosistema en evolución, el clima, otras especies, etc.



Figura 5. Representación simbólica del enfoque radical inclusivo

Fuente: Héctor, 8 años.

2. Constructos radicales inclusivos para la formación

2.1. Aspectos introductorios

Si algo no se comprende, no se conoce. Comprender requiere profundizar, para aprobarlo o admitirlo. “Comprender es el principio de aprobar” (Spinoza). Si no se ha profundizado lo suficiente, el objeto se conoce parcialmente. Nuestra hipótesis es que en la comprensión de la formación no se ha profundizado lo suficiente. Por eso no se comprende del todo, ni epistemológica, ni epistémica ni prácticamente. El error formal básico es que se identifica con su exterioridad. Sobre ella las razones se desplazan como los zapateros [hemípteros] por la superficie de las charcas. ¿Es eso formación? Sí, sin duda, pero la formación no es sólo eso. Análogamente la piel es organismo, el órgano más amplio, pero no es el organismo. Siguiendo con el ejemplo, en Medicina hace años que se comprendió que algunas enfermedades de la piel, como la psoriasis, no se podían tratar sólo con tópicos. En Didáctica el movimiento es en dos dimensiones y se desarrolla en la epidermis de la educación. Y se continuará así mientras una Pedagogía de la conciencia no defina una tercera dimensión formativa, tanto curricular como didáctica general. La formación no se comprende todavía. Los constructos presentados (figura 2) son sólo apoyos para explorar la hondura y el sentido de la formación. Condensan claves de lo que a la formación radical define en sus diferentes modalidades, fases o metodologías naturales, instintivas: la interiorización y la meditación.

Como con los órganos vitales del cuerpo, son fundamentales para la vida del ser: la desatención de uno repercute en la formación. Su interrelación es de mutua inclusión: todos se contienen a todos y desde cada uno se llega a los demás. Sintéticamente, son como facetas de una formación basada sustantivamente en la conciencia y metodológicamente en la interiorización y la meditación. Analíticamente, cabe hablar de una formación basada en el egocentrismo (mala praxis, descondicionamiento, etc.), en la madurez personal, en el autoconocimiento, en la madurez institucional, en la muerte, en la evolución de la Humanidad, en la universalidad, etc. Asocian Pedagogías aplicadas, cuyo desarrollo e investigación puede ser vital para la educación y la formación futuras. En este trabajo nos referiremos a cinco de ellos: 1º) La *conciencia*: De todos es, junto al autoconocimiento, el constructo más citado en trabajos asimilables a la Didáctica, si bien con perspectivas diferentes a las del enfoque presentado. De su conocimiento dependerá la percepción de la realidad y la fundamentación compleja y evolutiva de la formación actual y posible. Permite un estudio terminal e instrumental, como medio de observación de los demás. 2º) El egocentrismo: Paradójicamente silenciado, se comprende como

condicionante de la conciencia y fuente de la mala praxis docente de origen parcial o totalmente personal, con alumnos, colegas, etc. 3º) La madurez personal de los profesores: Apenas tiene soporte teórico dentro del tópico ‘desarrollo profesional del docente’, pero es una realidad bien intuita y cercana a los docentes. 4º) El autoconocimiento: Su estudio se acomete como eje de la formación. 5º) La Humanidad en evolución (universal): Es una de las propuestas educativamente más fértiles y paradójicamente más descuidadas por la Pedagogía. Responde a una observación evidente de la realidad humana -su fragmentación, tanto exterior como interior- y a su correspondiente anhelo natural -su mayor unidad-. Precisa desarrollarse más allá de los sistemas educativos, los ismos y los condicionamientos egocéntricos personales y sociales.

Éstas son algunas características comunes de los cinco constructos formativos:

- Son factores de la formación, percibida desde enseñanzas perennes de tradiciones educativas de la Edad Antigua de Oriente y Occidente (Herrán, 2012b), actualizadas por algunos autores. Su historia y su conocimiento ancestral y no parcial las avalan.
- Todos se entienden idóneos para estudiarse y promoverse desde la Didáctica (formación de profesores y de alumnos, renovación pedagógica, currículo, investigación didáctica, etc.), por cuanto el área de Didáctica y Organización Escolar (Didáctica y Organización Escolar) se considera la más pertinente para abordar estos constructos.
- Carecen de infraestructura investigativa previa. No se han encontrado apenas estudios en Pedagogía con este enfoque, significados, acepciones e implicaciones formativas, ni en bases de datos especializadas (ERIC, ISOC, entre otras), ni en *handbooks* de investigación, revisiones sobre investigaciones de la enseñanza u otras fuentes secundarias relevantes.
- Así mismo, carecen de infraestructura curricular. Las revisiones nos informan de que tampoco se consideran, con los significados tribuidos, en currícula oficiales.
- Tampoco tienen antecedentes o referentes claros en formación inicial o continua del profesorado o renovación pedagógica. Simplemente, no se incluye en la formación nada parecido ni parcialmente asimilable.
- En conjunto, se plantean para sociedades y sistemas educativos que confunden a las personas en los temas a que se refieren estos constructos. Pudiera decirse que se basan en esta tesis: Desde la más tierna infancia, la enseñanza y el aprendizaje confunden a la persona en cuestiones esenciales -p. ej., relacionadas con la conciencia y el autoconocimiento- y evita, con ausencias y tabúes, desarrollos evolutivos en complejidad -p. ej., el ego humano, la Humanidad, la universalidad, la muerte, etc.-. Esto contribuye a que la educación promovida por currícula y sistemas educativos no sea plenamente formadora. Es posible avanzar hacia propuestas más ambiciosas desde una Didáctica y un profesorado formado en y desde estos constructos. Esto no debería ser tan utópico, sino sólo profesional, si se parte de que los profesores están comprometidos con la formación propia y de los otros.
- Todos los constructos presentados son claves y factores de la mejora de la enseñanza y del desarrollo personal y profesional de docentes e instituciones.

Definen un espacio de formación básica del profesorado cuyo diferente grado de interiorización (de profesionales y centros) comunicará a los alumnos: p. ej., mucho de lo que se enseña en un aula puede estar aliñado por ego, madurez o autoconocimiento, etc. El docente más interiorizado tendrá más posibilidades de contribuir a la formación de sus alumnos. Compartimos en este sentido el título de la obra de Urbieto (2005). Así mismo, hay instituciones narcisistas, orientadas al conocimiento, etc., cuya personalidad (cultura) se comunicará a sus docentes y alumnos, etc.

- En general, se perciben con mayor dificultad por los investigadores que por los profesores, casi siempre por algunas razones: porque los investigadores suelen precisar literatura previa en su disciplina de referencia (Pedagogía o Didáctica), que no encuentran; porque no hay autores de renombre o con ascendente que los manejen; porque su asimilación a esquemas o conocimientos disponibles no termina de encajar; porque ven pocas posibilidades de investigarlos empíricamente o de que sean aceptados por evaluadores externos (de artículos, de proyectos financiados, etc.); porque no les interesan, etc. Pese a ello, con cierta frecuencia forman parte de intercambios cotidianos –p. ej., ego, madurez personal- o de meditaciones más profundas –conciencia, autoconocimiento-. Parecen estar en el umbral del día a día de investigadores y docentes, pero no traspasan la frontera de la normalización profesional e investigadora.
- Todos y cada uno de estos constructos existen –como otros ya normalizados, como la creatividad o la memoria-, porque se refieren a una realidad compleja que asimismo existe. Desde los argumentos ofrecidos, no se pretende convencer a nadie, sino compartir observaciones, análisis, deducciones, inducciones y datos empíricos internos con concomitancias exteriores. No son creencias o conjeturas gratuitas: lo expuesto se puede experimentar. Radican en el fondo de cada ser humano y en su capacidad de observarse e interiorizarse. De algún modo se conocen, aunque su mayor o menor experiencia pueda estar interferida por el ego (personal, epistemológico, etc.), tradiciones, prejuicios, etc.
- La lucidez que puede traer su comprensión profunda o toma de conciencia aplicada a todos los constructos –incluida a ella misma- es insuficiente, no garantiza cambios interiores. Pero es más probable el cambio interior si se conocen críticamente, como antesala de interiorización. Tres buenas compañeras de viaje son la formación previa, la honestidad y la persistencia en el proceso de cambio. Sobre ellas la disposición de metodologías podría ser de verdadera utilidad para el cambio interior y su reflejo exterior en la enseñanza y en la relación con los colegas.

Una posición estática (sea academicista, alternativa o sociocrítica) dudará de la pertinencia de los constructos formativos radicales en la investigación de la enseñanza. Nuestra perspectiva es otra: La formación desde ellos es un imperativo, que puede asociarse a una autoevaluación profunda de naturaleza educativa. Lo que nos preguntamos es ¿cómo es posible que apenas se mencionen en títulos de grado y posgrado para la formación de profesores, pedagogos o psicopedagogos, ni sean considerados en formación continua básicos para la formación del profesorado? ¿Por qué no se están incluyendo? Puede que la etiología sea así mismo pedagógica y esté causada por varias razones interdependientes:

- Por siglos de inercia y condicionamiento pedagógico occidental, los enfoques convencionales se ocupan de temas recurrentes que conducen a percibirlos como raros, exóticos y alejados del área de conocimiento más pertinente (DOE) y de la educación.
- Porque las propuestas educativas (curriculares) y de investigación (planes y programas) se justifican en los cambios sociales, estructurales y tecnológicos que traen los tiempos. Por tanto, se fijan en lo externo y lo sonoro e intentan generar alternativas acordes. Desde nuestra perspectiva, esa ‘constante justificativa’ comprensible y necesaria asocia un abandono: la desatención investigativa y didáctica de lo interno y lo sordo, con independencia de su relevancia objetiva para la educación o la formación. El árbol, la Luna o el iceberg son mucho más de lo que se percibe de ellos.
- Porque no encajan en los fundamentos ni cauces epistemológicos consensuados (‘paradigmas’ habermasianos) o en investigaciones disponibles. El apego a las propias tradiciones lleva a ocuparse sólo de lo tópico, que se asimila a lo interesante y lo práctico, restringiendo el significado de lo útil.
- Porque se cree que ya se abordan (Paredes, 2012:694): se asimilan a lo que se asemeja de lo que se conoce (categorías) y se realiza: p. ej., Bolívar (2012) conceptúa la conciencia y el autoconocimiento como propias del “lado emocional de la enseñanza” (p. 609).
- Porque por las razones anteriores son “temas radicales o perennes” (Herrán et. al., 2000). O sea, retos educativos relevantes y de permanente actualidad que no se demandan, independientes de coyunturas, contextos, épocas, personas, colectivos, culturas, niveles educativos (en educación formal), etc. Por eso pueden considerarse materia de Pedagogía y Didáctica perenne. Puede pensarse que lo perenne no es emergente o del siglo XXI.

Algunos investigadores han reflexionado sobre las causas de la exclusión de la conciencia y el autoconocimiento en la Didáctica y la formación inicial del profesorado, pudiendo diferenciarse tres clases de razones:

a) Sociales: Moral Santaella (2012) reflexiona así:

La época relativista postmoderna ha provocado un estado de incertidumbre, de no tener una dirección clara, ha provocado que se pierda el sentido de la tarea del docente que es básicamente cultivar la identidad de la persona, haciéndola consciente del pleno ejercicio de su libertad responsable ante la vida. Para salir de esta crisis provocada por el relativismo voraz instalado en nuestra sociedad es necesario encontrar un sentido que guíe la libertad de los alumnos, que los saque de su yo ‘egocéntrico’ y los abra a la vida” (pp. 682-683).

Paredes (2012) opina que:

Es muy difícil sustraerse a las ideas de mercantilización y consumismo instalados en la explicación al uso de lo que es la enseñanza, son ideas que han calado entre los profesionales y en la sociedad en general como reguladores e intérpretes de la acción educativa. Y la opinión común, además de peligrosamente uniformadora y totalitaria, se convierte en mal consejo para organizar pautas de enseñanza (p. 694).

Martínez Rodríguez (2012) se refiere al apoyo “desde las familias y desde los sectores más conservadores” (p. 598).

b) Curriculares: Santos Guerra (2012) expresa que: “La respuesta a estas cuestiones tiene, a mi juicio, explicaciones diversas: una de ellas es que la elaboración de planes de

formación no se hace siempre bajo patrones de lógica y ética sino al dictado de intereses y de tradiciones” (p. 706). Álvarez Aguilar (2012) atribuye la causa a la falta de preparación de “quienes trazan las políticas educativas y su concreción en los planes de estudio” (p. 571). Más cerca de la enseñanza, Estebaranz y Mingorance (2012) se refieren a: “La forma de pensar y de decidir el currículum” (pp. 638, 639). Fernández Cruz (2012) opina que ambos constructos: “no constituyen el núcleo básico de las áreas de conocimiento de adscripción del profesorado implicado en el diseño de planes de estudio” (p. 643). También Estebaranz y Mingorance (2012) afirman que “son temas pertenecientes a otras áreas [diferentes de la Didáctica: Teoría de la Educación y Psicología], si bien dicen que: “también son temas transversales cuyo contenido puede tener mayor o menor presencia en los planes de formación dependiendo de la visión del maestro como profesional y de la visión formativa de las materias que tienen los profesores implicados en la formación de maestros” (pp. 638, 639). Muñoz Álvarez (2012) no coincide con ella y, apelando a su poca consideración pedagógica, entiende que se consideran “temas filosóficos, religiosos o metafísicos” (p. 558).

c) De conocimiento y racionalidad: Desde esta perspectiva, Martínez Bonafé (2012) alude como causa la todavía hegemónica “racionalidad tecnocrática” (p. 659). Müeller (2012) alude al predominio de un “pragmatismo peligroso” consistente en que “las situaciones muy concretas están enfocadas desde reflexiones más generales” (p. 687). González Jiménez (2012) valora que: “Están fuera de los intereses dominantes” (p. 648). Un ejemplo de ello: Fullan, Bennett y Rolheiser-Bennett (en Robbins, 1991) consideran cuatro dimensiones en el docente como aprendiz, que han sido abordadas por tradiciones separadas: la técnica, la reflexión, la investigación y la colaboración (Rodríguez, 2011:360). ¿Esas son todas las dimensiones que estos afamados autores ven, separadas o juntas? ¿Son éstas también los que los demás perciben? Paredes (2012) observa que: “Se persigue y anula a quienes hacen planteamientos más arriesgados” (p. 694). Mallart (2012) aprecia el “desconocimiento y desvalorización de estos aspectos clave, de modo que se priorizan otros elementos importantes sin duda, pero menos valiosos” (p. 654). Análogamente, Álvarez Aguilar (2012) apunta como causa el desconocimiento de “su valor pedagógico” o una carencia en el “discernimiento para diferenciar lo esencial de lo secundario” (p. 571). Coincide con ella Muñoz Álvarez (2012), que responde: “Porque la educación superficial y reduccionista actual olvida lo esencial y se ignora el gran potencial educativo de estos temas” (p. 558). Martínez Rodríguez (2012) se refiere a “una irreflexión mayoritaria en el colectivo de profesionales” (p. 598). En el mismo sentido, Mallart (2012) añade: “Incluso me atrevo a decir rotundamente, por falta de profesionalidad o, lo que es lo mismo, de vocación docente. Una razón distinta es señalada por Paredes (2012):

Quizá algunas personas crean que lo abordan. Me refiero a colegas formadores con orientaciones críticas y postmodernas en educación, que han hecho un esfuerzo por incorporar algunos de estos elementos. La literatura académica se hace eco en nuestros días y con mayor frecuencia de la importancia de lo subjetivo y diverso en la conformación de propuestas educativas relevantes (p. 694).

Müeller (2012) encuentra una causa en la incoherencia de muchos profesores que en la universidad “enseñan una ‘receptología’ y reclaman que no la quieren” (p. 687).

Estos retos son cuestiones de actualidad permanente (perenne) y con gran sentido formativo. La historia de la innovación educativa, sobre todo de Oriente, nos informa que han actuado como despertadores de la conciencia, que les nutre. Su primera dificultad asociada es de acceso o de visión. Si no se ven, se seguirán ignorando. La segunda dificultad es de comprensión de su trascendencia formativa o utilidad. La

tercera estaría asociada a su metodología específica que, por cuestión de espacio y objetivos, no podemos abordar aquí. Requeriría de un enfoque e interiorización diferentes a lo que estamos habituados. Son los docentes e investigadores con mayor desarrollo profesional y personal los más receptivos y a quienes la posibilidad de redefinir la profundidad y orientación de la formación les resultan más relevantes. Nuestra percepción es que son éstos quienes deben marcar la pauta de la ‘zona del próximo desarrollo formativo’. Como en cualquier profesión, la construcción epistemológica de la Didáctica no puede quedar condicionada por los profesionales indiferentes, conservadores, menos formados o peor motivados. La formación que estos constructos precisa debe ser necesariamente profunda y cuidadosa, toda vez que se refiere a la hondura del profesional. Debe ser desarrollada o catalizada por una persona (mejor pedagogo formado, por razón de pertinencia técnica) que los conozca teórica y experimentalmente. Se debe tener en cuenta que, aunque todos se intuyan, es probable que no se han estudiado ni quizá pensado fundada y sistemáticamente desde un punto de vista didáctico.

2.2. Cinco constructos formativos radicales

2.2.1. Conciencia

Introducción: Es posible que, como dijeron entre otros Siddharta Gautama (en Osho, 2007), James (1907) o Jung (1983), la mayor parte de la Humanidad esté adormecida desde el punto de vista de su conciencia. Esto es equivalente a reconocer que nuestra conciencia y nuestra razón son limitadas, falibles, y que queda mucho por ver y recorrer. La propia conciencia es el único despertador posible. Aunque James la sacara del mundo de la entelequia para colocarla en lo real, todavía no ha aterrizado plenamente en la Didáctica. En efecto, apenas se repara en ella. Apenas se menciona en las carreras docentes o en acciones de formación continua. Cuando se hace, alude a enfoques profesionales y a aplicaciones sociales. Por ejemplo, la Logoterapia se fundamenta en una conciencia asociada al sentido de la vida (Bruzzone, 2012). Como Frankl intuyó hace más de sesenta años:

Vivimos en la era de la sensación de falta absoluta de sentido. En nuestra época la tarea de la educación no es transmitir conocimientos y nociones, sino afinar la conciencia para que el hombre pueda percibir las exigencias contenidas en las situaciones particulares (Frankl, 2002:108).

Y en Pedagogía lo más habitual es vincularla al enfoque crítico de la educación, continuador de la línea de Freire: P. ej., Martínez Rodríguez (2012) se refiere a “la toma de conciencia de los individuos [...] sobre las relaciones de poder, el injusto desarrollo capitalista, la insolidaria gestión de las políticas públicas, la identificación de las responsabilidades ciudadanas etc.” (p. 598). Estas dos, como otras, son acepciones relevantes, pero no radicales. Son sustantivas, no verbales.

La conciencia en Didáctica: En su *handbook* sobre asesoramiento pedagógico, Iranzo (2012) cita a autores que han reparado en la conciencia con enfoques diferentes, aunque compatibles con el presentado: Freire (1972), Vigotsky (1978), Fullat (1979), Marcelo (1993), Grossman (1995), Giddens (2000), Morin (2001b) o Fernández Cruz (2004). También Jiménez (2012:242) recoge trabajos sobre formación de profesorado que incluyen la conciencia como constructo diferente de la reflexión, aunque a nuestro entender con imprecisión. Así, Hoekstra, Beijaard, Brekelmans y Korthagen (2007) entienden que lo que distingue a la reflexión es que se realiza con una diferencia de tiempo entre la experiencia y la revisión crítica de la experiencia, mientras que la conciencia tiene que ver con la experimentación total en tiempo real, aquí y ahora

(*conscious awareness*). Creemos que este concepto de conciencia es pobre, erróneo e impreciso, ya que la conciencia es mucho más de lo que indican y que la reflexión es conciencia aplicada. Por otro lado, Brown y Ryan (2003) discriminan entre dos variantes de conciencia aplicada: la ‘emocional o prerreflexiva’, que emerge de la vivencia inmediata, y la ‘conceptual’, posterior a la experiencia. Se refieren a conceptos como *mindfulness* (Meijer, Korthagen y Vasalos, 2009, Kabat-Zinn, 1990), conciencia ‘plena’ o ‘consciente’. Estas aportaciones no son originales, se tratan dualmente –de modo opuesto a su naturaleza compleja– y son didácticamente escasas. Por otro lado, Iranzo (2012) repara en el la “conciencia de sí docente”, que define como: “un proceso amalgamador por el cual nos reconocemos siendo conformados por pensamientos, sentimientos y acciones. La conciencia permite la flexibilidad y comprensión necesarias para seguir aprendiendo a ser docentes” (pp. 90, 91). La autora propone los siguientes “componentes de la conciencia de sí docente”, que identifica con sendos “procesos de desarrollo profesional necesarios para abordar cambios”: “conciencia de la cultura docente” (hacer y estar docentes), “conciencia de la identidad docente” (ser docente) y “conciencia del conocimiento profesional docente” (comprender como docente). Los componentes del conocimiento profesional docente, que identifica con la “conciencia de sí docente” (apoyado en Grossman, y Marcelo, 1993:155), abarcarían: el conocimiento de la materia, el conocimiento pedagógico general, el conocimiento didáctico del contenido y el conocimiento del contexto. Nuestra conclusión es que este modelo de ‘conciencia de sí docente’ (Iranzo, 2012:111), de catadura técnico-reflexiva, sobrevuela al ‘sí docente’, pero no se ocupa de él. De hecho no se relaciona con el ego, el autoconocimiento, etc.

La conciencia se ha aplicado desde enfoques muy distintos a una gran variedad de temas: p. ej., se ha aplicado al conocimiento humano en general (Herrán, 1998; Wilber, 2001; Osho, 2004b), al sentido de la vida (Frankl, 2002; Bruzzone, 2012), a la educación como política basada en la crítica y la transformación (Freire, 1972, 1990); a niveles evolutivos susceptibles de interpretación formativa (Herrán, 1998, 2009b; Eraut, 2004; Colás Bravo y R. Jiménez Cortés, 2006); al egocentrismo humano y docente (Herrán, 1995, 1997; Herrán y González, 2002; Osho, 2004b); a la propia conciencia, desde su complejidad y los estados de conciencia (Herrán, 1998, 2006a; Osho, 2004b); al autoconocimiento (Herrán, 2004a y Álvarez y Herrán, 2009); a los medios de comunicación (Herrán, 2006c); a la muerte y una Pedagogía posible (Herrán et al., 2000; Herrán y Cortina, 2006; Cortina y Herrán, 2011); a la investigación-acción participativa (Reason, 2007); al género y la práctica docente en contextos escolares (Colás Bravo y Jiménez Cortés, 2006; Jiménez Cortés, 2007); al desarrollo profesional y personal de los docentes, y a su madurez personal (Herrán, 2008c, 2008e, 2009b, 2011a; Iranzo, 2012; Ramírez y Herrán, 2012); a las necesidades de los estudiantes (Batt, 2010; en Jiménez, 2012:249); a la conciencia plena (*mindfulness*) de estudiantes de bachillerato mediante un programa de meditación y entrenamiento sobre el sentimiento de crecimiento y autorrealización personal Franco Justo, Fuente Arias y Salvador Granados (2011); a la creatividad, la enseñanza y la formación (Herrán, 2008a, 2008b, 2008c, 2009a, 2009d, 2010a, 2010b; J. Cabrera, 2012), a la madurez institucional (Herrán, 2011b, 2011c); a la relación entre *mindfulness*, creatividad y educación Vázquez Medel (2013), etc.

Conciencia y formación: Cicerón señalaba que: “Mi conciencia tiene, para mí, más peso que la opinión de todo el mundo”. En “Emilio”, Rousseau (1987) pareció intuir la conciencia en la comunicación didáctica al observar que la praxis del niño “sólo cobra sentido en una comprensión superior que no es propia de la esfera de la acción”. Viene a decir, sin mencionarlo, que lo propio de la conciencia es esa comprensión acerca de la acción reflexiva o praxis. Esto es aplicable a toda formación. La conciencia es un término

polisémico. En Herrán (1998) se repara en una veintena de acepciones. Damasio (2010), neurocientífico Premio Príncipe de Asturias en 2005, la conceptúa como “lo que nos permite darnos cuenta de nosotros y de los demás”. En ese sentido, Bou (2007) la define como: “la capacidad para percibir, observar y sobre todo darse cuenta, convirtiéndose así en el único portavoz de la comprensión y del conocimiento”. Hernández Reyes (2012) entiende que: “La conciencia es un proceso que puede ser dirigido o enfocado hacia lo que hay afuera, al mundo que nos rodea, o hacia adentro, como sucede con la introspección” (p. 7). No puede haber conciencia sin atención (Hernández Reyes, 2012) ni conciencia sin memoria (Álvarez y Fuente, 2006:55). En Didáctica la función y finalidad son esenciales. Torre (2006) conceptúa a la conciencia como el atributo humano más relevante, porque induce a “volver sobre sí y sobre las cosas para retornar de nuevo sobre nosotros con nuevos significados, en forma de espiral ascendente” (p. 143). En cuanto a sus hándicaps, Dewey (2008b) aludía en 1927 desde una perspectiva social y educativa a “La cháchara burocrática convencional y rutinaria como costra de la conciencia”. Por tanto, podríamos destacar una función evaluativa. Desde una perspectiva formativa la conciencia se orienta al conocimiento o visión intelectual de lo exterior y del propio conocimiento para la mejora personal y social. Por eso, con una perspectiva filogenética e histórica la hemos conceptuado como la capacidad en la que consiste la evolución de las especies, específicamente la humana. La conciencia es un proceso y resultado de conocimiento que se desarrolla en términos de más y más complejidad. Esa complejidad reorganiza los conocimientos disponibles, los reorienta hacia marcos interpretativos más amplios y profundos y capacita a la persona, a los colectivos, instituciones y culturas para intervenir mejor y de una forma socialmente más justa sobre la realidad. A medida que se hace mayor, se puede ver más y actuar mejor. Su proceso constructivo es grato: “Cada momento de conciencia lleva consigo su recompensa. Es parte intrínseca, no se puede separar” (Osho, 2012:316). La conciencia causa y es efecto de comprensión y formación, que a su vez la genera. Por eso, social y personalmente podemos conceptuar a la conciencia como el órgano de la formación, y a la educación como su antesala. Si la conciencia es la capacidad que nos permite darnos cuenta de la realidad exterior e interior (Damasio, 2010) y la ciencia sólo se ocupa de lo exterior, o bien no hay correspondencia entre ciencia y realidad o la conciencia está definiendo “una área del próximo desarrollo” (Vigotsky) de la Didáctica. La conciencia parece comportarse como una frontera de las ciencias en general. En la medida en que la conciencia (básica o aplicada) puede comprenderse como causa y consecuencia de la formación, y ésta es común a todas las ciencias, podría afirmarse que al principio, durante y al final del camino de toda ciencia está la Pedagogía, en su doble condición de ciencia exterior de la educación y la enseñanza y ciencia interior de la formación y la conciencia.

Conciencia se opone a ignorancia. Por ello, también a conocimiento sesgado (egocéntrico), a falso conocimiento, a verdad a medias, a adoctrinamiento, etc. Pero en una misma persona puede coexistir con sus opuestos: p. ej., son frecuentes los casos de alta conciencia y alto ego, que no indican plena evolución interior. La conciencia permite a la persona ganar en apertura, profundidad, complejidad, comprensión, humildad, duda, claridad, rebeldía, flexibilidad, capacidad de penetración intelectual, crítica, ética, ausencia de miedo, optimismo, generosidad, autocrítica, rectificación, cooperación, interiorización, complementariedad, convergencia, unidad, síntesis, serenidad, silencio mental, gratitud por la vida, entrega, etc. Sin embargo, la práctica de estas posibilidades no conllevan necesariamente ganancia en conciencia. Su desembocadura global es la lucidez relativa, que puede aplicarse a situaciones pasadas, actuales o futuras, propias o

ajenas. Pero la conciencia no es suficiente, desde la perspectiva de la formación. No basta con ver, con darse cuenta de la realidad. El paso siguiente es la acción coherente para desempeñar y mejorar el interior y transformar el exterior. Si la conciencia es alta o plena, esto llega espontánea, automáticamente.

2.2.2. *Egocentrismo*

Introducción: El egocentrismo (abreviadamente, 'ego') no sólo es una característica del estadio preoperatorio, consistente en "la dificultad para darse cuenta de que hay otros puntos de vista diferentes al propio" (Piaget) y de que algunos pueden ser mejores que él. Es una característica de la vida adulta y de la "sociedad del egocentrismo", que se ha calificado como preoperatoria, inmadura o adolescente (Herrán, 1993, 2003b, 2008c). No se supera a ninguna edad, y normalmente se incrementa y se refina con la edad. Coincidimos con Osho (2010) en que: "Hay muy pocos seres humanos que [en el plano de la conciencia] hayan superado la etapa del parvulario" (p. 44). Todos los comportamientos egógenos provienen de sistemas (personales o sociales) y se rigen por sus intereses sobre los demás. El ego es una parte del yo de estos sistemas y, por extensión, se refiere a sus comportamientos. Coloquialmente, el ego se intuye bien. Se emplea válidamente en expresiones como: "Tener mucho ego", "el ego de Mengano", "le pierde su ego", etc. El ego se aplicado a la vida humana (Herrán, 1997; Osho, 2004^a, 2004b), a la enseñanza, el desarrollo profesional y la formación del profesorado (Herrán y González, 2002), a los inspectores educativos (Soler Fierrez, 2002); a las instituciones educativas (Herrán, 2011b, 2011c). En nuestros trabajos hemos reparado en su importante dimensión social y aplicada, con lo que cabe hablarse, además del ego personal y profesional, del ego colectivo e institucional, del ego epistemológico, del ego creativo, etc. El ego se puede conceputar como una parte de la persona. Para la Psicología occidental, el ego debe ser fuerte y solidario. Para la Pedagogía oriental, este ego y este yo forman parte de la persona, pero la persona (en el sentido griego originario, per-sonare) es la máscara, no es el ser esencial. Es una amalgama existencialmente útil. Es lo acumulado desde el nacimiento sobre el ser que nació sencillo y con lo que la conciencia se puede confundir al tomar uno por otro. Esto define para la Pedagogía y específicamente para la Didáctica un grave y desapercibido problema autoformativo. En el adulto, el ego es fuente y resultado de inmadurez (personal, institucional, social, etc.) compuesta por una amalgama de apariencias, recuerdos y ambiciones aparentemente útiles. El ego es mayor cuanto mayor sea la ambición (Osho, 2004a). Procura sensaciones de seguridad, de plenitud, de poder, de autorrealización, etc. Pero esa sensación no es plenitud. Creer que se ha llegado a la meta, a la verdad o en la mejor opción, que se está en el acierto y que los demás están en un error puede no ser más que una convicción, una ficción. El ego motiva para actuar siempre desde sí y para sí; incluso puede hacer creer que los demás están en función de uno mismo o de lo propio, para obtener, recibir, comprar, medrar, controlar, influir, ganar en la propia posición, diferenciarse, creer que se requiere un trato diferente, etc. El ego es la propia máscara, lo postizo del yo: el pedestal, el trono diario, el patinete, el Porsche o el caballito de tiovivo del que no se quiere bajar, el tinglado exterior del que sacar tajada, para impresionar a otros o vivir de ello, etc. En ciencia esto es frecuente: en vez de generar conocimiento para enriquecer la ciencia, el ego lleva a actuar desde el propio nicho epistemológico para el propio beneficio, lo que distorsiona el proceso de construcción científica, alejándose de las necesidades profesionales y de lo necesario (p. ej., en Pedagogía esto ha podido ocurrir con dos temas: los 'paradigmas' educativos y el currículum).

El ego hace percibir la realidad desde esa envoltura, cuya gran motivación es actuar desde sí y para sí y su interés, o el de lo propio o afín. Por y para eso se desarrolla como acumulador de memoria (orientado no perder y a apilar sensaciones, afectos, conocimientos, méritos, reconocimientos, honores, bienes, logros, etc.). Su dinámica es homeostática, lo que impide variar inercias, salvo que se traduzcan en más acumulación. La resistencia al cambio se puede traducir en comportamientos homeostáticos típicos: susceptibilidad, tomarse las cosas personalmente, darse por aludido, sentirse herido, no retroceder, no reconocer, no rectificar, amplificar y mantener rencores, no perdonar; rechazo de la duda, repugnancia a la autocrítica y consecuente rectificación -si no es en el sentido de su propio interés-; reacciones agresivas-defensivas, como hacerse notar (del modo que sea: actuando, sin actuar, etc.), no querer rebajarse, justificarse, prejuizar, juzgar, calificar, clasificar, etc. para valorar peor lo que no le gusta y mejor lo que le ratifica o favorece; autocomplacencia, egolatría, engreimiento, soberbia ilusoria, narcisismo, tanto individual como colectivo; exaltación de 'ídolos' y desarrollo de inclinaciones y adherencias de variado tipo, exclusividad y exclusión, elevación de barreras, división, fractura de su campo, no promoción de la conciencia en su vida o trabajo, dificultad para realizar síntesis; expansión, retos, ambición, vanidad, agresividad, competición, complejos, etc.

¿Qué alimenta al ego? ¿Qué lo nutre? "El ego siempre está interesado en impresionar a la gente. [...] No tiene base en la realidad. Depende de las opiniones de los demás" (Bhagwan Shree Rajneesh, 1987:40). Por eso "el ego es una entidad falsa creada por la sociedad, es una relatividad, una identidad" (p. 53). El ego es un mal conductor de vida y de trabajo, porque es un mal observador. Todo lo que hace lo hace mal, y además no es ético (o decente, como se diría en la Grecia clásica). Es un gran condicionante para el desarrollo personal, social o institucional de la justicia social. Desarrolla proyectos, expectativas o fantasías, apoyándose en lemas tácitos o descarados sobre un infantil prurito de sí mismo, como: 'yo en el centro', 'yo primero', 'yo más', 'yo imprescindible', etc. Eventualmente, el 'yo' se sustituye por 'nosotros' o 'lo mío/nuestro'. Desde esta perspectiva autorreferencial, procede de tres modos habituales: i) Por desbordamiento emocional, porque no anticipa bien, es inmediatista y se centra en sensaciones. ii) Por obsesión, porque se mueve por cálculo interesado de la rentabilidad o la ganancia, o iii) Por sublimación sutil o reactiva, o sea, mediante comportamientos socialmente deseables o incluso aparentemente no-egocéntricos. Pero conducir bien no sólo es saber manejar un volante o desplazarse. Tiene que ver con las habilidades, pero sobre todo con la práctica del respeto y de la cortesía, además de con saber a dónde se está yendo. En síntesis, como ve poco y conduce mal, el ego es la vida en el error, porque centrar la vida en el ego es vivir en un error. El ego puede ser profesional, investigador, social, familiar, etc. Será tanto mayor cuanto más reducida la autoconciencia de su condicionamiento.

En cuanto a sus efectos, bloquea o lastra la madurez y la evolución personal, social y profesional. Asocia un desequilibrio dinámico interior que se traduce en vacíos o necesidades que precisan ser colmadas por otras del mismo sentido de su sesgo, lo que asegura su escora futura. El ego es el mayor condicionante externo e interno para educarse y formarse. El ego nos aleja de la formación. Su disolución asocia la principal dificultad de aprendizaje para el autoconocimiento o conciencia del ser esencial. En los planos personal, profesional y social es la fuente de la mediocridad y del error. El ego puede satisfacer existencialmente, pero no profundamente, ni al propio sujeto ni a quienes le rodean. En un contexto didáctico, donde el docente enseña porque 'se enseña o se muestra a sí mismo' vía ejemplaridad, es especialmente relevante. La inautenticidad no es acorde con la formación. El ego genera en el sujeto (personal, colectivo,

institucional, etc.) una desorientación básica: Coloca su centro de gravedad en lo existencial y margina a lo esencial, cuando la vida consciente consiste en lo contrario: jugar con lo existencial pero vivir en lo esencial. Por ello puede incluir búsquedas, pero suelen caracterizarse por el ruido mental y por desarrollos exteriores o exteriorizantes.

Pensamiento egocéntrico: El ego es como una tela de araña en la que la persona (docente), su institución, su sociedad de referencia van quedando más y más atrapados. Sus hilos más importantes y adherentes son los apegos, las dependencias, las identificaciones, la comprensión y expresión sesgadas, la parcialidad, la trivialidad, la satisfacción superficial, el rechazo a lo desestabilizador, el quietismo, la estrechez de conciencia, el prejuicio (como norma interna y como anhelo comunicativo), la valoración dual, la humildad, la autonomía y autocrítica disminuidas, la incoherencia, el razonamiento parcial, la dualidad, el egoísmo, el narcisismo, la auto importancia, el sentimiento de competitividad, la insatisfacción esencial, etc. Cuando individual y colectivamente el ego se refracta en la razón, produce conocimientos sesgados o parciales: creencias, generalizaciones, predisposiciones, prejuicios, convencionalismos, etc. El sesgo en el conocimiento es una normalidad. Por eso pasa desapercibido. Forma parte de sistemas e *ismos* personales, científicos, educativos, locales, doctrinarios, etc., desde cuyas finalidades, idiosincrasias, tradiciones, etc. se puede potenciar. Desde la Didáctica no es frecuente su cuestionamiento. Al contrario, incluso desde la ciencia su crítica se puede rechazar y excluir, por desestabilizadora de tópicos, enfoques, premisas de toda la vida, etc. Está tan extendido que no es objeto de educación, ni de discusión, ni de estudio. Sin embargo, desde el enfoque presentado entendemos que, si desde la Grecia clásica, la formación equivale a la educación de la razón, un modo de estudiarla es identificando sus antípodas. Por ello se intentará definir el pensamiento egocéntrico, que quedaría descrito desde dos dimensiones interrelacionadas:

- Dimensión personal: Pensamiento inmaduro o débil:
 - ✓ Desbordamiento emocional: Impulsividad, impaciencia; inmediatismo, cortoplacismo; precipitación, prisa; vagancia, pereza; darse por aludido, sentirse herido; causas de lo negativo fuera, de otros y por causa de otros, y causas de lo positivo dentro, aún sin razón; tendencia a echar las culpas fuera; énfasis sobre derechos y evitación de los deberes; crítica sin alternativas; necesidad de terminar las razones, prurito de quedar por encima, de decir la última palabra; miedo; empatía disminuida, etc.
 - ✓ Superficialidad: Pensamiento estereotipado, sobre contenidos frecuentes; ramplonería; intereses vulgares recurrentes; interés principal por lo trivial, lo entretenido, lo morboso, lo emocionalmente atrayente, lo ocioso; argumentos con base en la ocurrencia, en la apariencia o en indicios, en suposiciones o en prejuicios, en prejuicios; práctica de la generalización falsa; argumentación sin fundamento; interés polarizado a lo 'práctico'; argumentación para la continuidad de la vida actual; razones construidas desde contenidos (objetales y de otros), no desde conocimiento; dificultad para desarrollar una razón orientada al cambio; dificultad para valorar como práctica la fundamentación del conocimiento; dificultad para dudar de sus seguridades y profundizar en asuntos relativos a su propia evolución; dificultad para integrar la ética y la muerte en la propia razón; dificultad para interiorizarse, indagarse y autocuestionarse; dificultad para el autoconocimiento, etc.

- ✓ Dificultad para la autoevaluación: Autoobservación disminuida; autoobservación sesgada; autoobservación inexistente; rechazo al autoanálisis; dificultad para reconocer que no se sabe lo que no se sabe, etc.
- Dimensión social: Pensamiento único, programa mental compartido, razonamiento parcial:
 - ✓ Hacia el propio sistema: Sistema de pensamiento originado fuera de la persona (ajeno) e inoculado; pensamiento estandarizado, uniforme, apersonal, predecible, previsible; razón condicionada desde 'entradas' (prejuicios, generalizaciones y predisposiciones) compartidas, proporcionadas por el sistema; creatividad condicionada y disminuida, etc.
 - ✓ Sobre la autoevaluación del propio sistema: Dificultad para distanciarse y observar al propio sistema como 'uno entre varios' o ecuánimemente; dificultad para darse cuenta de que lo que se sabe y se maneja desde el sistema es una parte del todo, y no el todo ni lo mejor del todo; práctica de la autoevaluación autocomplaciente del propio sistema; rechazo a la reflexión, a la refutación de las propias ideas o miedo a la crisis; evitación del contraste de ideas, de argumentos, al desarrollo del espíritu científico, a la consideración de propuestas arriesgadas, contrarias o distintas a la propia que quizá puedan ser mejores, más complejas o con superior capacidad explicativa; dificultad para cuestionar (evaluar y dudar) el propio programa mental compartido; dificultad para rectificar lo percibido; dificultad para apreciar o reconocer el valor de otras personas, bien por pertenecer al propio sistema, bien por pertenecer a un sistema ajeno; dificultad para atribuir rol o conocimiento a un miembro de otro 'ismo' y aprender del otro, para la desaparición de los demás en el propio discurso, etc.; dificultad para descubrir maestros provisionales ajenos al sistema; práctica de comportamientos lamentables: disculpas injustificables, tratos de favor, injusticias, consentimientos gratuitos, lealtades erróneas, etc.
 - ✓ Sobre la rentabilidad del propio sistema: Énfasis en los resultados e interpretación como lo que favorece el propio interés y lo entendido como propio o como afín; identificación entre rentabilidad y eficacia, etc.
 - ✓ Hacia sistemas o comunidades afines o aceptadas: Tendencia a asimilar como buenas ideas ajenas; argumentos favorables a priori sobre tesis de afines; tendencia a la constitución de círculos (invisibles o descarados) de honda motivación narcisista, homeostática, conservadora, quietista; preferencia por las autovías trazadas por el propio sistema o por otros afines; colaboración interesada o si favorece el propio sistema; solidaridad restringida a afines; predominio de la valoración del sistema de referencia del comunicador sobre su contenido comunicado, etc.
 - ✓ Hacia sistemas o comunidades concursantes: Dificultad para asimilar como buenas ideas ajenas; dificultad para sentir y pensar en los demás como se siente y piensa de puertas para adentro; dificultad para converger con otros programas mentales de un sesgo distinto; dificultad para sintetizar los intereses del propio sistema con los de otros diversos; dificultad para colocar los intereses propios en función de otros más generales o de un proyecto global que le supera.

- ✓ Sobre la valoración de lo exterior: Tendencia a la valoración superficial desde indicios aislados y sesgados; tendencia a la valoración polar (bueno-malo, afín-contrario, etc.); interpretación extrema de innovaciones y productos (admirativa-intolerante); discurso centrado en los efectos y lo visible; tendencia a no realizar relaciones orientadas a la síntesis entre exterior-interior, superficial-profundo, propio-ajeno, realidad-mejora posible, etc.

Egocentrismo y Didáctica: Las Pedagogías experimentales clásicas de Siddharta Gautama, Bodhidharma, Mahavira, Dogen o Hakuin identificaron al egocentrismo como barrera del autoconocimiento. Nos parece imprescindible su estudio, para objetivarlo en cada conciencia observadora, tanto del docente como del pedagogo investigador. Su alcance y efectos son enormes en la vida cotidiana y la formación. Lo hemos considerado, individual y colectivamente, el “problema número 1 de la educación” (Herrán, 1997). A escala personal, social o de Humanidad lo hemos considerado causa de dificultades relevantes para la formación o de aprendizaje formativo; concretamente, dificultad para el reconocimiento del propio egocentrismo, para la duda, para la autocrítica, para la evolución de la conciencia, para el autoconocimiento, para la universalidad, etc. Osho (2004b) piensa que toda la pedagogía, la psicología y la educación están orientadas a fortalecer el ego. Se fomenta desde la educación percibida como comunicación de ambición por ser alguien que se convierte en su propia creación (ego), que nada tiene que ver con su ser, con lo que es. El hombre sencillo –dice este autor– no ha sido el ideal de la sociedad humana. Nacemos sencillos, pero la sencillez (seguir a gusto con nuestro propio ser y no iniciar el interminable camino de convertirte en otro) no se cultiva (Osho, 2004b:13). Aunque como se expuso antes, Morin (2001) dijo que: “Los grandes enemigos de la comprensión (para una educación global, planetaria) son el egoísmo, el etnocentrismo y el sociocentrismo”. Pero no percibió al egocentrismo como raíz común. Asimismo, McLeod y Krugly-Smolka (1997) apuestan por las escuelas como agentes de cambio intercultural para generar sociedades más democráticas y justas –en el sentido de Dewey (1989)– y superadoras de racismos y etnocentrismos mediante la educación. El egocentrismo es fuente de cualidades indeseables e *ismos* (Herrán, 1995, 1997, 2008c) susceptibles de “didáctica negativa” (Herrán y González, 2002). Dijo Neill (1979) que el ego es común en profesiones que, como la docente, se basan en la comunicación. Hemos observado que su incidencia es mayor si, además, la interacción es asimétrica y se asienta en una relación de poder, control o influencia. Por eso se observa mejor en actividades humanas, como la política, la relación familiar, la conducción vial, las relaciones interpersonales, la relación empresarial, la docencia, etc. Éste es el caso de la docencia. Dentro de ella, los ámbitos en que más se proyecta son la enseñanza y las relaciones y proyectos entre compañeros. El modo en que lo hace es a través de comportamientos egógenos, que se traducen en errores habituales que pueden formar parte de la mala práctica o mala praxis profesional. Entre mala praxis y egocentrismo docente no sólo hay alta respectividad, sino una relación de causa y efecto. El ego es el origen común de la mayor parte de los errores habituales que los docentes bien dicen cometer o bien recuerdan que sus profesores han tenido con ellos (Herrán y González, 2002, Herrán, 2011a). Algunos difieren por etapas educativas, pero la mayor parte son comunes. El ego parece ser la fuente de los errores parcial o totalmente personales, que son la inmensa mayoría. Por tanto, el egocentrismo está en la base de la mala praxis en cualquier nivel de enseñanza. En Medicina, si un modo de proceder produce infecciones, no cura o tiene efectos indeseables, se evalúa y se cambia o se retira y se sustituye. En Didáctica, si lo que hacemos no forma plenamente, se prosigue, y a veces se redobla. Quizá sea que no evaluamos bien o, peor, que no se es consciente de los perjuicios formativos.

Inclusión del error docente en Pedagogía y Didáctica: La consideración del error como base natural del conocimiento es universal. En los albores de la Pedagogía occidental, la consideración del error docente no era extraña. Por ejemplo, en “De Institutione Oratoria” (libro XII), primer texto de formación del profesorado de la Historia de la enseñanza, Quintiliano (2001) sienta las bases de la Didáctica General, al tratar la formación del orador. Dice, por ejemplo, que: “El maestro ha de ser una persona virtuosa, instruida y con motivación para enseñar”, “No tenga él vicios, ni los tolere”. Llama la atención, por tanto, que dentro de lo primero que considera se encuentran lo que llama vicios docentes. Kant (1983), quizá apoyado en Bacon (1984), también reparó en errores que llama “vicios” en la obra “Pedagogía”. Desde la Filosofía, Bacon (1984) intentó identificar cuatro grupos de causas de los errores humanos: i) Las tendencias y preconcepciones generales (idola tribu), ii) Los prejuicios personales provenientes de la educación, hábitos o temperamento (idola specus), iii) Las relaciones sociales y el lenguaje (idola fori) y iv) La autoridad, la tradición y la acriticidad (idola theatri) (adaptado). García Morente (1936) también se detuvo en el análisis de las virtudes y vicios de la profesión docente. Desde el asesoramiento psicológico centrado en las 'zonas erróneas' de la personalidad, es destacable el muy difundido trabajo del profesor de la St. John's University (N.Y.) Dyer (2012). Benedetti (2006) observaba que: “La perfección es una pulida colección de errores”. Por esta razón decía el pedagogo Tagore que errar podría ser deseable: “Si cerramos la puerta a todos los errores, dejaremos la verdad fuera”. Incluso a veces, escribe Saramago (2000), “los errores pueden ser consecuencia de haber pensado bien” (p. 447). Nuestra perspectiva es acorde con el enfoque funcional de Sócrates –conocimiento desde la conciencia del error- (en Platón, 2003) o de Pareto, que consideraba que en ciencia el error es una fuente preferible: “Dadme en cualquier momento un error fructífero, lleno de semillas, repleto de sus propias correcciones. Y ya podéis guardaros vuestras verdades estériles” (en Crick, 1994:287). Pero no sólo eso: no hay formación sin aprendizaje desde sus errores, porque “¿Quién ha aprendido realmente si no ha aprendido de sus propios errores?” (Gadamer, 2000:48). Pese a su potencial, la finalidad de trabajar con el error es equivocarse menos. Lo decía Vives (1984): “No hay cosa de que más te hayas de acordar que de aquéllas en que has errado, por no tornar otra vez a caer en ello. Quien quiera puede errar, mas sólo el necio es el que persevera en el error”. En el clásico Chuang Tzu (1977) se va más lejos, al aplicar el error a uno mismo globalmente considerado: “Reconocerse idiota es ya no ser muy idiota; reconocer el propio error es no estar ya en gran error. El gran error es el que nunca se llega a entender. La gran idiotéz es la que dura toda la vida sin esclarecerse” (p. 290). Recientemente, en Pedagogía se han hecho algunas contribuciones sobre el error didáctico aplicándose a la familia, (p. ej., Herrán, 2009c; Fernández, 2012; Cirillo, 2013), al aprendizaje y al currículo (p. ej., Torre, Mallart, Rajadell y Tort, 1996; Torre, 2004), a la enseñanza (p. ej. Herrán y González, 2002; Santos Guerra, 2007; Herrán, 2011a; Saldanha, 2012; Ramírez y Herrán, 2012; Díaz Pardo, 2012), a la evaluación educativa (p. ej. Santos Guerra, 1988, 2012b), etc.

Más allá de la lucidez de aquellos y otros maestros que han meditado y aportado sobre el tema, ¿cómo se puede integrar el error en la docencia? Intuitivamente, se reflexiona sobre lo que se hace mal. Algunas religiones han promovido ‘exámenes de conciencia’ culpabilizantes y aliviadores. También Kant (1983), de tradición pietista, propuso analizarse al final del día para tomar conciencia de lo que se ha hecho y conseguido. Desde la estela de esas tradiciones se publican trabajos que parecen arrogarse una cierta autoridad moral (p. ej. Barraca, 2011). Quizá este relativo condicionamiento confesional de la cuestión influye en el acceso a ella de algunos investigadores y asesores

progresistas, que no ven claro el modo de normalizar la mala praxis en Didáctica. Algunos piensan, como Marco Aurelio, que esta reflexión puede mermar la autoestima de quien la hace: “De hecho, las personas reflexivas se hacen más conscientes de sus defectos y con ello suelen experimentar una merma en lo que a la valoración de sí mismos se refiere” (en Fernández Agis, 2006:7), a lo que podría añadirse que los profesores ‘ya tienen bastante con su trabajo’. Lo hemos escuchado en foros docentes y en tesis doctorales. Pero pensar así no es hacerlo profesionalmente, a nuestro entender; incluso es científicamente irresponsable. El problema es objetivo. Y es evidente cuando lo que se genera así repercute en otros, especialmente si de educación se trata. Por eso la Didáctica precisa avanzar reflexiva y empíricamente para fundamentar y facilitar la inclusión profesional de este tema clave.

En otros campos su consideración se ha normalizado. Por ejemplo, es frecuente que los actores de teatro pidan críticas a su auditorio. Son conscientes de que pueden aprender de aciertos y de errores para mejorar. Por tanto, los buscan. En Medicina, la mala praxis forma parte relevante de la formación de sanitarios, tanto desde la perspectiva legal como técnica y comunicativa. En Navegación (aérea, marítima o terrestre) los errores se registran en sistemas fiables cuya finalidad es prevenir y evitar tragedias futuras. En Construcción o en cualquier Ingeniería el error es una sombra que no se puede eliminar. En Política y Economía también se ha reparado en el potencial de los grandes errores como bases para la mejora. Con frecuencia los medios desarrollan una función evaluativa crítica con su denuncia y conocimiento público. La capacidad para reconocer errores y rectificar es un indicador de fortaleza y vigor profesional. Sólo las personas fuertes y con alto grado de desarrollo profesional se implican hasta este punto en su profesión. A ello ayudaría la inclusión epistemológica de esta temática, y este intento justifica nuestro trabajo. Es obvio, por un lado, que los docentes cometen errores. Por otro, ¿por qué los alumnos han de ser menos relevantes que los pacientes, los viajeros o los usuarios de objetos? Sin embargo, la mala praxis didáctica apenas se ha aplicado al profesorado. Al contrario, como en su día pasaba con la evaluación, se desvía al exterior y se polariza en los alumnos (p. ej., Torre et al., 1996; Torre, 2004). Es cierto que, por ejemplo, desde la investigación-acción se ha reparado en los errores docentes entre sus objetos de estudio. Sin embargo, ¿de cuáles se ha ocupado? Se han seguido dos perspectivas: la reflexión y autocrítica orientada a aprender a reconocer errores (Latorre, 2003:114) y la evitación de la comisión de los mismos errores (Evans Risco, 2010:76). En síntesis, la atención se ha enfocado en la práctica incorrecta, pero no se ha reparado en el ego docente como factor causal de la mayoría de ellos. Y no porque el pozo fuese demasiado profundo, sino porque la cuerda era demasiado corta. Deducimos que se está en lo sustantivo, no en lo verbal; en el aspecto, no en la causa; en el vestido, no en el roto.

En docencia, como en otros terrenos, pueden diferenciarse entre errores técnicos, personales y mixtos (Herrán y González, 2002:98 y ss.). Los errores docentes de origen personal y mixto son los egógenos. No siempre son profundos, pero sí persistentes y de gran trascendencia didáctica. No son fáciles de identificar y de atajar vía reflexión. Proponemos esta clasificación de errores docentes por su origen en cuatro niveles de mala praxis: 1º) Nivel denunciado, asociado a abuso, maltrato, violencia, negligencia, irregularidades que atentan contra los derechos, potenciales delitos, etc. 2º) Nivel puntual o poco grave, compuesto por errores cometidos por torpeza o desconocimiento y solucionables con saber. Aunque incluyan algo personal, cuestan poco compartirse, comprenderse y disculparse por los demás. Si fueran reiterados, corresponderían a los siguientes niveles. Podría asimilarse a este nivel esta reflexión de M. van Manen (1998),

que parece entender que todos los errores docentes son reversibles, poco graves y solucionables, a diferencia de los médicos:

Cuando un médico comete un error puede tener serias consecuencias para la salud del paciente. Cuando un dentista extrae la muela equivocada, la muela ya no se puede volver a colocar en su sitio. Pero cuando un padre o un profesor cometen un error casi siempre se puede remediar o rectificar. De hecho, el admitir que se ha cometido un error, y hablarlo abiertamente, tiene consecuencias positivas para el desarrollo personal y para la relación entre el padre o el profesor y el niño (p. 130).

3º) Nivel egógeno personal o de equipo, tan extendido como poco reconocido y menos rectificado, cuya normalidad evita su asunción como problema formativo de primer orden. La extensión a que nos referimos debe entenderse no sólo cuantitativa e interpersonalmente, sino en cada persona, en cada docente o, en su caso, en cada equipo o grupo individualmente reconocible. 4º) Nivel egógeno colectivo o institucional, asimilable a indicadores de organizaciones inmaduras (Herrán, 2011b, 2011c). El primer, tercer y cuarto niveles se pueden asimilar normalmente a errores egógenos y conforman la mayor parte de la mala praxis docente. En Herrán y González (2002) se clasifican de otro modo unos 2000.

Autoevaluación formadora basada en el ego: Interiorización docente: Técnicamente, el error docente debería abordarse desde la evaluación de la enseñanza (didáctica y organizativa). Los errores egógenos suelen ser mejor percibidos por otras personas (alumnos, colegas, etc.) que por uno mismo. Para el propio docente, suelen estar enajenados o aletargados, como mecanismos de defensa homeostáticos. La clave, no obstante, no es que los observadores sean otros, sino que su conciencia esté distanciada. Si los observadores están identificados con el profesor, no percibirán con objetividad: p. ej., hemos observado que los antiguos alumnos tienden a olvidar, idealizar o mutar en anécdotas los comportamientos egógenos de su antiguo profesor, según haya o no vínculo positivo actual. También hemos constatado que, cuando un profesor observa sus propios errores en otros, los percibe mejor. Se deduce que puede ser positivo trabajar la conciencia de errores desde el conocimiento y la comunicación. Los errores reconocidos deben comprenderse relativamente: pueden variar de una persona a otra y de una situación a otra; a veces no son transferibles a otros profesores, y no siempre lo son a otras situaciones. Esto no es un obstáculo para poder compartir los propios errores reconocidos con otros colegas o personas ajenas a la profesión, si hay empatía e interés formativo y si la persona con quien se dialoga dispone de una conciencia suficiente. A partir de aquí, cabe un diálogo basado en la reflexión y en la palabra o en la refracción y en el silencio. Su valor formativo dependerá del reconocimiento o conciencia aplicada en uno mismo, como antesala de cambio hacia su eliminación o al menos a su control. Este reconocimiento es crítico y asocia resistencias. Una de las mayores es que se siente que afecta a lo muy íntimo. Por ello, no se está dispuesto a relacionarlo con la profesión o a considerarlo objeto de cambio o ni siquiera algo mudable. Con frecuencia lo que se intuye que proviene del ego se encapsula y se deja al margen de todo proceso formativo profesional, ni aun promovido por uno mismo. Parece avalarse aquello de que: “Los trapos sucios se lavan en casa”. Pero repercuten en el trabajo y en las relaciones. Puede que la observación de sus efectos formativos baste para deducir que uno debe investigarse, indagar en su ego e intentar reconocerlo, controlarlo, cambiarlo y disolverlo. ¿Cómo no hacerlo desde la responsabilidad o la profesionalidad?

Un docente debiera estar formado para ser, con referencia a su ego, el mejor pedagogo de sí mismo, porque sólo él o ella tienen la posibilidad real de cambio. Ahora bien, ¿qué observar, si todas nuestras observaciones, como dice Krishnamurti (2008), están

condicionadas por nuestro pasado y nuestro ego? El ego opera desde el pasado y utiliza el pensamiento presente como instrumento. Por eso podemos decir que: “Pensar es imponer tu pasado en el presente” (Osho, 2012). La alternativa es distanciarse: Salir de las rutas habituales para ser atentos observadores de sí mismos. Cuando nos percibimos a nosotros mismos desde la conciencia, el ego funcional, comprendido como ‘pasado-en-nosotros’, se disuelve al menos en parte, la acción se hace sólo presente y con ella emerge una cierta libertad (menor condicionamiento). A partir de aquí, el pensamiento se puede utilizar como cauce para la conciencia. Si esa conciencia es realmente compleja, podría emplear aquello del pasado puede ser útil para su descondicionamiento. ¿Cómo hacerlo? Es preciso proceder desde una empatía distanciada hacia sí mismo, consciente del sesgo, las dificultades y las posibilidades. Consciente también de que a través de la razón puede adquirirse inicialmente una creciente libertad o mejor situación interior para ver y tomar decisiones con mayor lucidez. A veces el distanciamiento puede ser fugaz o momentáneo. Si la luz se entiende, aunque sólo sea un instante, puede ser suficiente.

El egocentrismo es un condicionante básico de la interiorización. Impide profundizar en el cambio interior e iniciar importantes procesos formativos basados en el desempeoramiento. Puesto que si no hay profundidad no hay verdadera formación, es una gran dificultad para su proceso. El ego actúa preservando, lastrando, obturando y confundiendo la interiorización. La formación falla por falta de atención o dispersión de la conciencia generada por el propio ‘ego’, sus intereses (individuales, colectivos, institucionales o sociales) y sus conocimientos sesgados. Esto afecta a la motivación, la creatividad, la receptividad, la comprensión, el comportamiento, etc., que se sesgan más y más. Su dualidad reclama equilibración, pero su escora demanda parcialidad en su mismo sentido. Éste es un dilema habitual. La compensación del sesgo por complementariedad permita avanzar hacia síntesis más complejas.

El ego es la personalidad, la máscara, e induce al yo completo a estar pendiente de esa máscara y de sus efectos sobre cualquier otra cosa. Un docente no egocéntrico disfruta cuando sus estudiantes aprenden. El egocéntrico siempre está pendiente de sí, de una u otra forma. Bajo la propia máscara está la autenticidad del ser. El reconocimiento de los propios errores desde un principio didáctico de autenticidad es un paso crucial en el proceso de interiorización. Un proceso de autoformación basada en el ego debe cortocircuitar permanentemente el ciclo vicioso que hace que el propio ego impida indagar sobre el propio egocentrismo. O sea, evitar la identificación con la máscara. La observación, apuntada en el juego del ‘Vichara’, de “Los Vedas” (Maharshi, 1986) ‘yo no soy mi máscara’, ni ‘mi ego’, ni ‘mi yo’ es fundamental. Una vez este círculo ha pasado a ser espiral, la conciencia podrá ser más compleja y ver desde más alto más y mejor. El camino reflexivo (analítico, sintético, deductivo o inductivo) puede ser válido para identificar errores egógenos, pero no para cambiar causalmente muchos de ellos. El razonamiento científico, el recurso a autores lúcidos y aceptados por el docente y el sentido común pueden ser apoyos de la conciencia, para disolver o controlar defensas y resistencias del ego y contemplar con más objetividad la situación interior. Como el ego es lo que se interpone entre nuestro yo existencial y el ser esencial, es prioritario que en su interiorización el profesor que se busca sea su ser, no su máscara (personalidad). Es preciso recorrer hacia atrás el camino del autoengaño. El ego es la principal dificultad para la comunicación de y desde la autenticidad. Requiere eliminar la vieja piel. Por eso la formación radical está muy relacionada con la muerte del ego o, en su defecto, con lo relacionado con él. La muerte es inevitable. Por tanto todos los egos son caducos. La muerte del ego debería venir con la evolución de la persona, no con su final biológico.

Puede tener lugar en vida. El estudio de esta posibilidad formativa compete a la Didáctica. La emergencia de una (micro)cultura educativa en cada profesor y en su centro y el apoyo de alguna persona cercana y lúcida pueden ser de gran ayuda. Esa pérdida posibilita el autoconocimiento. Sin embargo, es habitual que el ego se reafirme, acrezca y enturbie la conciencia. Entonces, se comporta como un cáncer: sofoca la lucidez y mata el brillo de lo que toca.

La mejor opción formativa basada en el ego es la eliminación o descondicionamiento. Encontramos un paralelismo en el proceso de la nutrición: así como la salud de un organismo depende tanto de la ingesta como de la defecación, la formación y la educación requieren tanto de incorporaciones como de pérdidas. Freire (2009) conceptuaba la educación como “práctica de la libertad”, en el lado opuesto a condicionar e imponer. Y Krishnamurti (2008) y Osho (2012) compartieron, pese a sus diferencias, que todos los seres humanos estamos condicionados tanto socialmente (política, geográfica, religiosa, culturalmente, etc.) como por nuestras propias tradiciones personales. El corolario didáctico es que, hasta que no disolvamos ese condicionamiento, no se será capaz de razonar con lucidez. Nuestra perspectiva es que una formación dialéctica con base en la conciencia pasa por tres fases formales: condicionamiento (estado actual), descondicionamiento (pérdida) y recondicionamiento (estado dialéctico), que será formativo si es más complejo y está menos sesgado.

El abordaje causal de los errores provenientes del ego docente requiere de su descondicionamiento. Analíticamente, este proceso se traduce en desasociación o liberación de programaciones mentales personales o colectivas, que pueden provenir de personas, paradigmas, enfoques, teorías, tradiciones, costumbres, creencias, prácticas, etc. Se puede producir por olvido, crítica, preferencia por una opción mejor o más compleja, enseñanza directa, etc.: p. ej., respecto al ego, una contribución externa y un adecuado momento madurativo interno pueden propiciar una ‘caída de la venda de los ojos’. Ya se ha hecho referencia a que el mismo Dewey (1989) asociaba la práctica reflexiva a la capacidad de objetivar y reconocer el error asociado a aquello que pueda tenerse como más cierto o querido. Sintéticamente, el descondicionamiento requiere no tomarse los cambios internos como algo personal, porque los procesos de cambio interior quedarán bloqueados.

Por lo que respecta a la investigación y desarrollo de la enseñanza, este cambio debe ser un imperativo ético y profesional basado en el respeto a sí y a los demás. Si la ciencia es falible y falsable, cuánto más la docencia es inconclusa. La formación docente centrada en el ego requiere no sólo observar y analizar críticamente, también renunciar, soltar o perder, como ocurre con las células del cuerpo, en función de su sistema mayor. De otro modo, no se estará siquiera en el nivel de “pensamiento reflexivo”. La interiorización centrada en el egocentrismo docente se centra en la visión o análisis y en la depuración, en la eliminación. Pero ésta puede ser una cura más profunda, si la porquería que expulsa es añeja y lleva años adherida a las paredes del intestino grueso. Otra opción formativa menos buena, es su control. Piénsese en la metáfora del colesterol malo. Otras opciones peores son su ocultamiento y sublimación desde acciones contrarias, que no resuelven nada y empeoran la realidad externa e interna. Peor es su desatención o abandono, sin o con excesos, que conducen a la muerte del ser.

En cuanto a la enseñanza, una implicación relevante incluye discriminar si un comportamiento o una realización humana vienen más del ego o de la conciencia. ¿Cómo saberlo? Los comportamientos que surgen más del ego se mueven desde, por y para el propio interés. Puede referirse a lo personal, a lo colectivo, a lo institucional, al propio

ismo, etc. Para el crítico Osho (2012) el ego separa entre medios y fines. O sea, se actúa para el logro de algo que está fuera de la propia acción -por ejemplo, obtener ventajas, posición o poder (p. 182, adaptado). El sentido del ego es aparentar, la notoriedad, destacar, desarrollarse, acrecer, engordar, compararse o diferenciar para dejar por encima, vencer, molestarse, dividir, fragmentar, segregar, etc. Desde el punto de vista del autoconocimiento, los comportamientos que vienen más de la conciencia se desarrollan aquí y ahora, sin una finalidad más allá de ella, o bien actúan desde el conocimiento para el bien común. En el primer caso, lo que se vive es el medio y es el fin. Se pasea para pasear, se pinta para pintar, como al parecer hacía Van Gogh. En la conciencia el fenómeno, el sujeto, el objeto, el medio, el efecto y el fin coinciden en unicidad. La conciencia no es en función de efectos o de ventajas ajenas a sí misma. Su sentido es interno, no se construye desde ella, sino en ella y se orienta a la generación de más conciencia y el bien externo. La actuación consciente puede practicarse como meditación en movimiento y suceder como “conciencia constante” (Herrán, 1998), que se asemeja a la reciente y más pobre concepción educativa y creativa de “*mindfulness*”, bien sintetizada por el catedrático de Literatura Española de la Universidad de Sevilla Vázquez Medel (2013). En el segundo caso, se actúa en beneficio de la mejora social o de la posible evolución humana. La conciencia tiene que ver con la liberación, el amor, la evolución, la unidad, el disfrute, etc. Si lo anterior incluyese algún para qué concreto de algún sistema, su causa sería más ego que conciencia. En la realidad, los dos orígenes están mezclados. Madurez y evolución interior deberían consistir y traducirse en razones y logros más conscientes y maduros, tanto en el plano personal como social. Un par de ejemplos de cada uno: Un profesional puede avanzar en conocimiento y en creatividad, pero si lo hace a la par en ego, no estará evolucionando claramente. Una población educativa con buenos indicadores internacionales en Matemáticas, escritura, Lengua Extranjera, etc., pero cuyo etnocentrismo (prejuicios, tópicos, narcisismo colectivo y exclusión latente, etc.) es cada vez mayor, ¿puede decirse que evoluciona en educación?

Otra implicación didáctica es que el egocentrismo puede actuar como ‘constructo-criterio’ o analizador que discrimine la formatividad de otros fenómenos, según actúe o no como causa y condicionante de ellos. Así, cuando su génesis, presencia u orientación sean egocéntricas, se alejarán de la formación. Esta redefinición clarificadora evita entender como positivos a priori a constructos habitualmente poco cuestionados, a nuestro parecer, como los sentimientos, las motivaciones, la autoestima, la inteligencia, los conocimientos, los valores, los objetivos, los proyectos, la creatividad, la comprensión, la expresión, la cooperación, la empatía, la complejidad, la transdisciplinariedad, los aprendizajes significativos y relevantes, las competencias, la evaluación, los currícula, etc. En efecto, la complejidad, la cooperación, la creatividad, la autoestima, la empatía, etc. pueden aplicarse en la destrucción o al bien social, pueden ser nefastas o formativas; todo dependerá de si son o no egocéntricas. Esta diferenciación es clave en el proceso de interiorización. Por estas razones, el conocimiento del ego es un buen disolvente o desmontador de *ismos*, en tanto que elaboraciones egocéntricas.

Conclusiones formativas: Errar es humano. Pero es importante discriminar entre el hacer y el ser: no somos lo que hacemos, tampoco nuestros errores. Equivocarse no es ser mal profesor. Pero cualquier profesional es técnicamente responsable de su mala práctica y de sus efectos. Cometer errores personales no es estar en una situación invariable: como se puede mejorar, se puede desempeñar, aunque el proceso no sea el mismo ni de dificultad comparable. Para ello es fundamental dar dos pasos básicos: tomar conciencia de ellos y cambiar. El análisis e indagación del egocentrismo, tanto de

profesionales como de instituciones, pueden ser positivos. Ayudan a respaldar observaciones, avalan y verifican hipótesis reflexivas. Su toma de conciencia es necesaria para una interiorización centrada en el ego. Pero no es suficiente. Reconocer los propios errores y aun la necesidad de cambio pedagógico con base en el ego puede ser mucho y puede ser nada. El 'ego' se las arregla en ocasiones para disipar la crisis, ocultarla a la propia vista y volver a la situación anterior, si bien con mayor capacidad de análisis. Es una suerte de resiliencia inútil para evolucionar. Hasta una persona muy lúcida podrá recaer y volver a aglomerar residuos de ego. Análogamente, una persona que ha perdido peso y ha fortalecido su musculatura puede volver a engordar más sobre músculos tonificados. En ese caso, será posible la coexistencia entre alta conciencia y alto ego, entre perfumes sutiles y mal olor. A veces la máscara del ego deja actuar fugazmente al ser maduro que tapaba. En ese caso el cambio personal y profesional se produce, al menos parcialmente. Desde una voluntad suficiente, al reconocimiento autocrítico ha de seguir la rectificación y la posterior percepción autoevaluativa de diferencias observables, contrastables y estables, tanto por uno mismo como por otros (alumnos, colegas, padres, en su caso, etc.) que a través del diálogo demandado, amable y sincero nos puedan ayudar. En síntesis: La calidad educativa se condensa en la calidad de la enseñanza. Para que el globo de su calidad se eleve, es preciso soltar cabos y lastres del ego. Si no, sencillamente, no podrá elevarse, por mucha energía insuflada y por importante que sea su logotipo.

2.2.3. Madurez personal

Introducción: De los constructos presentados, la madurez personal es, desde nuestra experiencia asesora, el más cercano a la vivencia e intuición de los docentes. Como los demás, la práctica totalidad de los 3000 docentes con que hemos trabajado a lo largo de nuestra vida profesional no la han estudiado en su formación inicial o continua. Una gran parte tampoco ha pensado en ella, fundada y sistemáticamente, desde un punto de vista didáctico. No equivale a desarrollo profesional: es una parte esencial de ello. Nuestro enfoque (Herrán, 2008e, 2009b, 2011a) es más afín al de Fernández (2008). Este último parte de tres componentes básicos: desarrollo personal y humano, transformación de las prácticas desde la reconstrucción individual y colectiva, y autosostenibilidad del proceso de desarrollo profesional. Su propuesta se estructura en el crecimiento profesional, cuyo centro entiende que es la madurez personal. Su lectura alcanza a profesores con personalidad conflictiva, incapaces de trabajar en equipo y de comunicarse adecuadamente con los alumnos. Sin duda en estos casos, la dinámica del propio ego es relevante. Mejorar requiere reconstruirse desde la formación. La madurez personal de un docente se relaciona inversamente con su ego y su mala praxis asociada. Es más independiente del autoconocimiento, pero está asociada a un mayor conocimiento analítico de sí. Esto significa que el docente maduro, siendo notable, no representa el estadio más avanzado de la evolución de un profesor. Como ocurre con otros temas –como los errores o la evaluación– su atención se tiende a desplazar al alumno, de modo que la dialéctica madurez-inmadurez docente no parece ser una cuestión de profesores o de adultos. Pero la madurez es la columna vertebral de la formación de alumnos, profesores, otros profesionales, centros e instituciones, etc. Es posible pasar de la intuición a la clarificación y el conocimiento en la acción para aproximarla a la mejora de la práctica desde el interior de quien la desarrolla.

Madurez personal y pensamiento maduro: Zacarés y Serra (1998) han explicado la madurez personal desde teorías psicológicas: p. ej., para la 'teoría evolutiva' ser adulto es ser maduro. La 'teoría de la resistencia' asocia la madurez con aprender y aceptar el

sufrimiento. Para la 'teoría humanista-constructivista' existir es cambiar, cambiar es madurar, y madurar es crearse a uno mismo. Nuestra perspectiva se relaciona con todas pero comparte poco con ellas: ej., el hecho de que la sociedad adulta y muchos de sus componente no maduren define para nosotros un problema pedagógico; sufrir puede curtir a la persona, aprender a sufrir es relevante, pero el sufrimiento no es un medio deseable, y crearse uno a sí mismo puede llevar a madurar, si y sólo si esa autocreación no está gobernada por el ego. Por tanto, podría no ser tan cierta esa tesis. Nuestra perspectiva es pedagógica, se centra en la formación y da más importancia al egocentrismo y la conciencia, como se han definido. Así, conceptuamos la madurez personal como el proceso de evolución (auto)formativa que transcurre del ego a la conciencia. Es aplicable a personas, organizaciones (madurez organizacional) (Herrán, 2011b, 2011c), culturas (madurez cultural), etc. La madurez personal genera "pensamiento maduro". Proviene de una razón fuerte o consciente, fundada en conocimiento, autónoma, creativa, reflexiva, dudosa (Russell), autocrítica, humilde, sensible, generosa, cooperativa, humanista, ética, universal, educativa, desarrollada desde una lógica-dialéctica, etc. Es propio de personas, colectivos e instituciones con buen desarrollo interior. Genera proyectos útiles para la mejora social, más allá del propio egocentrismo personal o institucional. Puede describirse mediante estas dimensiones e indicadores interrelacionados:

- Dimensión profesional:
 - ✓ Motivación profesional: Se apoya en una motivación de amor a la profesión y compromiso con el trabajo, dedicación y hábitos de trabajo personal y productivo voluntariamente organizados para la realización de una obra bien y honestamente hecha.
 - ✓ Autoformación: Parte de su potencial se orienta a la propia formación: estudio, descondicionamiento, creatividad, conciencia, universalidad, etc.
 - ✓ Conciencia autoevaluativa: Su desarrollo profesional es autoevaluativo y serenamente crítico, tanto hacia sí como hacia su propio centro, institución o sistema de referencia.
- Dimensión investigadora:
 - ✓ Fundamentación de su razón: Su razón está fundada epistemológica y epistémicamente. Cultiva una razón personal, desde el análisis y la síntesis, la inducción y deducción. Pone el conocimiento ajeno en función del propio, mediante apertura a la complejidad de fuentes y de relaciones subjetivas, tanto diacrónicas, como sincrónicas, futuras e interiores.
 - ✓ Cualidades de su razón: Desde una razón fundamentada y desde un bajo egocentrismo, tiende a ser original, crítica, creativa, flexible, autónoma y en evolución.
 - ✓ Receptividad especial: Especial receptividad y reconocimiento a productos superadores de la propia complejidad: más universales, más comprometidos, etc. Menor importancia a criterios de autoridad, disciplinas de procedencia, etc.
 - ✓ Orientación de su razón: Puede optar por vericuetos, sin renunciar a las autopistas. Su conocimiento y acciones se orientan a dos destinos de cambio y mejora: la evolución personal y la mejora social.

- ✓ Práctica de su razón: Su praxis es prudente, dedicada y coherente. Puede ser humilde, o sea, capaz de analizarse, rectificar, corregirse, repararse, desempeñarse y mejorar, desde un compromiso fiable.

La madurez del docente desde una investigación didáctica: Algunas conclusiones: La investigación desarrollada por Ramírez Vallejo (Ramírez y Herrán, 2012) se realizó con profesores del programa de Maestría en Educación Primaria de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí (México). Incluyó dos subestudios. El primero se centró en un diagnóstico (realizado mediante un cuestionario validado y otras técnicas de investigación cualitativa coherentes: observaciones de aula, registros en vídeo y audio, *focus group*, entrevistas en profundidad y análisis de portafolio temático y de programaciones de aula) orientado a conocer cómo entendían estos profesores la madurez personal en su desarrollo profesional, formación y enseñanza. Se invitó a 130 profesores de educación preescolar, primaria, secundaria y especial, participando 109. El segundo subestudio, basado en los resultados del primero, consistió en el diseño y desarrollo de una propuesta formativa (taller) ad hoc, cuya incidencia en la enseñanza y el desarrollo profesional se quería conocer. Se realizaron 15 observaciones en aula y grabaciones, 11 entrevistas en profundidad, 8 *focus group*, 8 análisis de portafolios temáticos y de 18 programaciones didácticas. Los datos fueron analizados y triangulados. Participaron 6 profesores de la Maestría. En conjunto, los resultados de ambos estudios apuntaron a que para los participantes su madurez personal es una cuestión formativa relevante, que influye en la práctica y apenas se conocía. La acción formativa generó un cambio en su conciencia que mejoró enseñanza y desarrollo profesional.

En cuanto a los resultados del primer subestudio, los resultados del cuestionario nos informan de que la dimensión personal y la profesional tienen una importancia análoga en las prioridades de los docentes participantes. Así mismo, los docentes valoraron unánimemente dos cuestiones: Que la posesión de un buen nivel de madurez es ineludible en su caso, y que los docentes podrán realizar mejor su quehacer educativo siendo menos 'egos' y más personas. Del análisis cualitativo se desprende que alrededor de un tercio de los docentes se muestra impermeable al cambio en autoformación y en su práctica. Este tercio no parecía percatarse de la incidencia didáctica de su madurez o inmadurez en sus alumnos. Y dos tercios percibían que la propia humildad, la sencillez, la ejemplaridad y el optimismo pueden ayudar a superar divisiones entre compañeros y desarrollar un mejor trabajo con los alumnos. Los resultados del segundo subestudio, desde los datos obtenidos desde las observaciones, *focus group* y entrevistas en profundidad posteriores al taller apuntaron a ganancias de los participantes en madurez personal compatibles con el programa de Maestría y congruentes con una amplia variedad de estudios sobre madurez personal. Los avances verificados por todos los participantes fueron: i) Compromiso y responsabilidad moral, intelectual y social del profesor con la formación integral de sus alumnos; ii) Sensibilidad y empatía en la atención a la diversidad; iii) Apertura y flexibilidad mental; iv) Humildad didáctica; v) Conocimiento de sí mismos (autoanálisis); vi) Conciencia de comportamientos egocéntricos inconvenientes; vii) Coherencia didáctica y viii) Equilibrio emocional. Además, se verificaron mejoras individuales en las siguientes cuatro áreas: i) Relaciones interpersonales: p. ej.: incremento de la escucha, menor imposición de las propias ideas, mejor adaptación a personas y situaciones, más paciencia, menor importancia a las ofensas de otros, mayor capacidad para superar el cinismo, mejor aceptación de ideas ajenas, mayor apertura a nuevas ideas, mayor disfrute de la gente, mayor interés por los demás, menor hábito en pensar que la culpa es de otros, mayor tacto y diplomacia,

mayor discreción, etc.; ii) Estabilidad emocional: p. ej.: dejar de negar hechos evidentes, de compadecerse, depender menos del afecto de los demás, afrontan mejor los problemas, mayor seguridad en sí mismo, vencer más las dificultades, no alterarse con tanta facilidad, aprender de las experiencias de sufrimiento (no buscado), mayor conciencia de sus sentimientos y razones, mayor expresión de sentimientos, etc. iii) Apertura de pensamiento: p. ej.: ser más capaz de reconocer cuando se equivoca, aceptar de buen grado las correcciones de otros, mayor empatía, interés por cuestiones que dan sentido a la vida, etc.; iv) Competencia profesional: p. ej.: preferencia por trabajos que requieran iniciativa, más independencia en la toma de decisiones, mayor creatividad, valoraciones más realistas, mayor persistencia, más coherencia entre lo que dice y lo que aplica, mayor concentración, mejor organización del tiempo, mayor eficacia en el trabajo, mayor disciplina y autocontrol, etc.

Las conclusiones más destacadas de la investigación fueron dos. La primera es que el fortalecimiento del programa de Maestría mediante la integración de contenidos y actividades relacionadas con la madurez personal contribuyó, según expresaron los participantes, a la mejora de su enseñanza y a su desarrollo profesional, produciendo cambios formativos tangibles en dos grandes áreas: i) Cambios personales: flexibilidad, coherencia, auto observación y capacidad de autoanálisis. ii) Cambios didácticos con componente personal: incrementos en la sensibilidad, receptividad, empatía en la atención a la diversidad, interacciones positivas, eficacia comunicativa, innovación de la práctica y conciencia aplicada al desarrollo integral de sus alumnos. La segunda fue que los resultados contradijeron que la actuación del profesional reflexivo sea sinónimo de buena práctica (Day, 2006:44, adaptado). Más bien, confirma que la reflexión es insuficiente (Herrán, 2011a). El desarrollo profesional del docente y el cambio en la enseñanza requieren profundizar en la raíz de la enseñanza y de la propia formación para incidir tanto en aspectos asociados a la propia madurez personal como a la mala praxis generada por el propio egocentrismo. Dicho de otro modo: como señalan Bell y Gilvert (1994) o Alonso (2001): “cada vez resulta más evidente que el desarrollo profesional tiene que ir unido a un desarrollo personal” (p. 35). Pero no será posible la renovación pedagógica en sí mismo si ‘lo personal’ no se concreta en constructos reconocibles fundamentados desde la Didáctica como la ‘madurez personal dentro del tópico pedagógico ‘desarrollo profesional del docente’. En síntesis: la enseñanza no se responde desde propuestas simples. Para mejorarla es necesario trabajar desde su raíz. Parte de ella es la madurez personal y desde ella la necesidad de conocer lo que condiciona radicalmente la enseñanza y el propio desarrollo profesional.

2.2.4. Autoconocimiento

Introducción: El autoconocimiento es el reto educativo más antiguo y peor resuelto por la Pedagogía. De hecho, la Pedagogía originaria nació tanto en Oriente como en Occidente con y para este problema. Interesa al ser humano, forma parte de su vida y de su vacío, se sea más o menos consciente de ello o no, se reconozca o no. Con frecuencia su interés se evidencia desde testimonios de celebridades: p. ej., a Jung las preguntas “¿Qué es el mundo y qué soy yo?” dominaron su vida (en Castro Cubells, 1988:23). Ha figurado entre las preguntas fundamentales del ser humano, pero no es comparable a otras. El conocimiento de sí mismo –en el que el autoconocimiento se inscribe y que no debe confundirse con ello– es un rasgo de madurez personal (Zacarés y Serra, 1998). Nos parece pertinente un pequeño recorrido histórico por algunos intentos de renovación pedagógica centrada en el autoconocimiento. Dos observaciones preliminares son que La síntesis es que la cuestión del autoconocimiento fue una de las que más contribuyó a la

separación entre Occidente y Oriente, a medida que en Occidente se objetivaba, se enredaba en palabras, conceptos y doctrinas y se separaba de la experiencia, si bien no se llegase a ligar a la ciencia. La segunda, concatenada, es que a medida que esto ocurría se comprendía peor y su posibilidad experimental se alejaba. Quizá por ello la Didáctica no lo ha incluido todavía.

Uno de los hitos de Occidente quizá sea el famoso imperativo: "Conócete a ti mismo", de Pittaco (652-570) (en Laercio, 2008), uno de los Siete Sabios de Grecia. Para hacerlo más significativo a la plebe, dijo que había sido un mensaje venido del cielo, por lo que se grabó en letras de oro (en Comenio, 1986:25). La máxima se reflejó en el frontispicio del portal del templo de Apolo, situado al pie del monte Parnaso, en Delfos (antigua Grecia). El de Delfos, junto al dodoneo, "debieron ser en principio oráculos de adivinos y luego, por la vanidad de los eruditos, pasaron a ser oráculos de filósofos" (Vico, 1981:103-104). Uno de los más relevantes fue el filósofo y pedagogo Sócrates (-470 a -399) (en Platón, 2003) que, a nuestro parecer, ha trascendido poco y mal a la Didáctica. Lo ha hecho como el autor del primer método de enseñanza. Su metodología también se ha aplicado a la formación de profesores (p. ej., Larriera, 2005). Se ha considerado antecedente del constructivismo, aunque éste sea un pálido reflejo de la pedagogía de Sócrates. Su enseñanza también se relaciona con el aprendizaje de los errores (Torre, 2004). Pero en lo fundamental se le ha dado la espalda. Nos explicamos. Su pensamiento pedagógico viene a decir que, en el camino de la sabiduría, hay que dar dos pasos, tanto en lo concreto como en la amplitud de la vida: reconocer la propia ignorancia y el autoconocimiento, que conduce al conocimiento del universo. El primero lo desarrolló desde su método, el 'diálogo'. Del segundo, no explicó cómo. Pues bien, constructos como la 'conciencia de la propia ignorancia' -a su vez desdoblada en tres lecturas: Saber que no se sabe aquello que no se sabe (Confucio, 1969), saber que cuanto más se sabe más se ignora (Newton, 1686) y aprender a descondicionarse o despojarse de prejuicios, creencias, ideas, etc., para poder conocer (Siddharta Gautama, Bodhidharma, Krishnamurti, Osho)-, la sabiduría o el 'autoconocimiento', están casi inéditos en Didáctica. Por eso es 'presocrática', en sentido estricto. Estas tres vías de conocimiento, experiencia y transformación se apoyan en la interiorización, el deseo de saber y el valor y voluntad de buscarse, y no son fáciles. Pero, como Sócrates aseguraba, la educación no se puede desarrollar espontáneamente y en soledad. Requieren de un maestro que sepa de qué está hablando, qué se necesita y cómo caminar. Tras Sócrates, Platón pudo proponer un método de acceso al autoconocimiento mediante la reminiscencia, o recuerdo anterior al ego construido en la vida actual.

El autor clave de la renovación pedagógica centrada en el autoconocimiento es Siddharta Gautama (560-480 a.n.e.) (en Osho, 2007). Su enseñanza era metodológica, se basaba en la meditación. Estructuraba la práctica en torno a un vector formativo: del estado de dormido al despertar o de la ignorancia a "El Yo es lo único que debe conocerse". En este sentido, subraya el psiquiatra Rojas (1992) que la respuesta a las cuestiones 'qué hago yo en la vida' y 'quién soy yo' pasan por la meditación, y no tanto por información exógena. El Premio de la Paz de las Naciones Unidas Ikeda (1988) recuerda que Buda decía a sus monjes: "Vuestro deber es estudiaros y reflexionar sobre vosotros mismos" (p. 66). Al morir, eso le dijo a Ananda, un discípulo destacado: "Que el conocimiento sea vuestro refugio. Que nada más lo sea. Que sólo el conocimiento sea vuestro refugio". Siglos después destacarían en la misma línea figuras como Bodhidharma o Dogen, y, recientemente, Ramana Maharsi, Krishnamurti, Sri Aurobindo, Osho y otros. En Occidente hubo intentos de actualizar el autoconocimiento para la formación, si bien en absoluto comparables con las escuelas de la India. Uno de ellos fue protagonizado en el

siglo XII por Pierre Abélard (Abelardo, 1990; Fernández Agis, 2006), que mantuvo con la Iglesia una relación conflictiva al proponer una ética basada en el conocimiento de uno mismo y el lugar que el ser humano ocupa en el universo. El autor sostenía dos tesis relevantes para la Didáctica: que “antes de enseñar hay que comprender bien lo que se enseña” y que “la duda es el inicio de la búsqueda por la que se llega a la verdad”. Cervantes (1965) repara, a través de don Quijote, en la relación entre ego y autoconocimiento: “Del conocerte saldrá el no hincharte, como la rana que quiso igualarse con el buey, que si esto haces, vendrá a ser feos pies de la rueda de tu locura la consideración de haber guardado puercos en tu tierra” (pp. 734, 735). Santa Teresa (1972) reconocía en sí el fracaso del autoconocimiento, y se lamentaba de la confusión entre el ser y el cuerpo:

No es pequeña lástima y confusión, que hoy por nuestra culpa no entendamos a nosotros mismos, ni sepamos quién somos. ¿No sería gran ignorancia, hijas mías, que preguntasen a uno quién es, y no se conociese, ni supiera quién fué su padre, ni su madre, ni de qué tierra? Pues si esto sería gran bestialidad sin comparación es mayor la que hay en nosotros, cuando no procuramos saber qué cosas somos, sino que nos detenemos en estos cuerpos y así a bulto, porque lo hemos oído y porque nos lo dice la fe, sabemos que tenemos almas; mas qué bienes puede haber en este alma, u quién está dentro desta alma, u el gran valor della, pocas veces lo consideramos, y así se tiene en tan poco procurar con todo cuidado conservar su hermosura. Todo se nos va en la grosería del engaste u cerca deste castillo, que son estos cuerpos (p. 10).

Por lo que respecta al autoconocimiento, la educación occidental ha quedado condicionada negativamente. Primero, como hemos visto, por Sócrates, que no ilumina la metodología del autoconocimiento ni lo retoma esencialmente. Y diríamos que, en las puertas de la contemporaneidad, con Kant (1989). Ninguno de ellos siguió esta vía. Pudo ser porque no supieran cómo hacerlo. Ambos son pilares de lo que se considera educación activa: el primero como fuente directa y el segundo como poco más que un ilustre eco de Rousseau. El caso de Kant (1989) es de especial interés porque, además, retoma la dualidad dejada por Descartes y la consolida más. A mi juicio, manifiesta una disociación entre experiencia y autoconocimiento. De sus reflexiones se percibe una relativa derrota de su especulación para aprehender el autoconocimiento como experiencia, reconociéndolo tácitamente como materia empírica. En efecto, cuando el criticismo de I. Kant (1989) se ceba contra el despotismo, la anarquía y el dogmatismo de la metafísica, no eludió el problema del autoconocimiento, pero tampoco lo resolvió. Más bien, lo contrario. Contra todo aquello que desde su justificación criticaba, apeló a la razón en dos sentidos: El primero, precisamente para que, de nuevo, emprenda: "la más difícil de todas sus tareas, a saber, la del autoconocimiento" (p. 9). El segundo, instituir "la misma crítica de la razón pura" (p. 9), casi una alternativa, que se nos antoja, pues, una respuesta secundaria. Decimos relativa derrota porque, como se expresa en el prólogo a la primera edición de su canon, de los dos caminos desatiende la posibilidad de conseguir inquirir exitosamente el primero, calificando al segundo como "el único que quedaba" (p. 9), cosa que confirma al término de la obra al subrayar: "Sólo queda el camino crítico" (p. 661). De hecho, al autoconocimiento no vuelve a referirse, dedicando la obra a la segunda línea, la crítica de la razón pura, al percibir que autoconocerse es la tarea más difícil que pueda emprender la razón, y por ende un derrotero disculpable. No asumimos esta dificultad a priori, y calificamos esta claudicación como la peor contribución de Kant (1989) a la Didáctica. El siguiente peor regalo es sentar la dualidad 'autoconocimiento-crítica de la razón pura'. De hecho, esta polaridad no existe. Inicialmente, se complementan y finalmente convergen. En cualquiera de ellas subyace la otra en alguna medida. Pero a través de un empleo convencional de la razón el autoconocimiento no es posible. El tercer legado contrario a la formación del filósofo

alemán fue transmitir la idea de que pasar por alto la tarea de autoconocerse para entregarse a la crítica de la razón pura sea una forma coherente de proceder, cuando en sentido estricto es un contradictio in terminis, ya que lo propio de todo conocimiento es guardar y consolidar su base, antes de edificar sobre ella, por cuanto los conocimientos objetivados, incluida los relativos a la razón, han de suceder al del sujeto que conoce, y no al revés. Entendemos que ni el uso de la razón ni la razón misma son sólo especulativos. Mas para acceder al autoconocimiento no tenemos otra cosa que ella. Incluso la meditación es un efecto, un conocimiento y una decisión de la razón, cuya actividad conscientemente se suspende. Es preciso y es posible saber cómo educarla y emplearla para el autoconocimiento. Y este es un reto didáctico, asimilable a la educación para la vida, aunque más bien lo es para cambiar la vida (interior y desde ella la exterior, que no es diferente).

Otro hito relativo al autoconocimiento subyace en el: "Yo soy yo y mi circunstancia" del inicialmente neokantiano Ortega y Gasset (2005), que fue y sigue siendo, por su popularidad, un importante lastre para la realización del autoconocimiento. Digamos, de entrada, que su premisa es incierta, confusa o fragmentaria. Esta tesis se justifica en que su contenido se establece sobre una identidad falsa [yo = yo + mi circunstancia], porque en ella hay tres yoes: el yo (existencial) del primer miembro de la identidad, el yo (esencial) del segundo miembro de la identidad, y el yo (enunciador) de la identidad. Si a esta última concepción fragmentaria se añade mi circunstancia, la posibilidad de autoconocimiento se transforma en un quehacer intelectual que, partiendo del sí mismo, transcurre a lo largo de cuatro vías. ¿A cuál se refería? Tal expresión carece de sentido. Sirve para filosofar, pero no para formarse o autoconocerse. Hoy la desatención a las grandes cuestiones vitales se reflejan en estas líneas del punto 6.52 del "Tractatus": "Sentimos que aun cuando todas las posibles cuestiones científicas hayan recibido respuesta, nuestros problemas vitales no se han rozado en lo más mínimo" (Wittgenstein, 1989:181). Coincide con ello Ouspensky (1978), quien sobre el autoconocimiento dice: "fue éste el primer principio y la primera exigencia de todas las antiguas escuelas [...]. Recordamos aún estas palabras, pero hemos olvidado su sentido" (p. 46). Quizá por ello Unamuno (1982) sugiere al ser humano aspirar a poder decir "Yo sé quién soy". Nuestra posición es de actualización de algunos temas perennes. Las enseñanzas de estos y otros maestros son útiles para fundamentar una Pedagogía más compleja que incluya una educación y una formación de profesores reenfocada y redefinida más completa y compleja, con base en el autoconocimiento.

Qué no es y qué es el autoconocimiento: Numerosos autores, como Elbaz (1983), Turner-Bisset (1999), Shulman (2005) o Cruz Garcette (2011), que los retoma, señalan el "conocimiento de sí mismo" como una dimensión o base del conocimiento práctico del docente. Sin embargo, desde nuestra perspectiva, sus constructos bien no son precisos, bien no se refieren al autoconocimiento. En Occidente y por influencia de la Psiquiatría y la Psicología, el autoconocimiento se interpreta mal (Herrán, 2004a; Álvarez y Herrán, 2009), porque se confunde con personalidad, autoanálisis, conocimiento interior e identidad existencial.- Comentaremos sendos conceptos para diferenciarlos del autoconocimiento: 1º) Personalidad: En la Grecia clásica, las obras de teatro se representaban con máscaras (lat. persona, del gr. πρόσωπον). La personalidad forma parte de la persona. Se refiere a lo que la distingue de otra o a sus cualidades. La personalidad es la máscara para sí y para los demás, que se comunica a sí y a los demás. Es lo que el sujeto ha construido sobre sí a lo largo de su vida. Pero no es su yo esencial. 2º) Autoanálisis: Se ocupa de responder preguntas como: ¿cómo soy yo?, ¿cómo es mi

personalidad?, ¿qué potenciales tengo?, ¿qué me interesa y motiva?, ¿cuál es mi dinámica emocional?, etc.: p. ej., el catedrático de Didáctica Arnold (2012), de la Universidad de Wiesbaden, ha asociado a autoanálisis los intereses y las emociones. En esta misma línea se percibe la contribución de Serrat (2012) o la de Cañizares y Guillén (2013) que, con la frivolidad epistemológica e imprecisión habitual de la Psicología en este campo a nuestro entender, estudian el ‘autoconocimiento de los estilos de aprendizaje’. 3º) Conocimiento interior: Es un constructo amplio, poco discriminante, que incluye el autoanálisis, el autoconocimiento y la identidad existencial. En ello repara Sevillano (2011):

El conocimiento interior permite que el estudiante sepa realmente quién es él, cuál es su más alto potencial, qué cualidades posee. Basándose en el conocimiento de sí mismo, de su potencialidad y de su capacidad de hacer, en el conocimiento de su personalidad, es cuando el ser humano podrá alcanzar la plenitud, la dignidad y “el techo” que le corresponde (p. 24).

4º) Identidad existencial: Es la conciencia aplicada a la persona, como ser distinto y miembro de una colectividad. Respondería a: ¿quién soy yo en mi vida, en mi familia, en mi profesión, en mis relaciones, cultural, sexual, políticamente, etc.?): p. ej., otro catedrático de Didáctica, Hernández (2011), se refiere a: “la educación crítica, que además de contenidos ayuda a construir identidades, y no a fijarlas”.

El hecho es que los anteriores conceptos son hoy objetos de estudio de la Psiquiatría y la Psicología. Secundariamente, de la Didáctica, y cuando se desarrollan desde la Didáctica, suelen estar desenfocados porque responden a ellos. El autoconocimiento y no otro constructo afín -en tanto que eje de la formación- debería ser objeto de estudio básico (y paradójicamente inédito) de la Didáctica. Es más profundo y central que los anteriores, no tiene apenas nada que ver con ellos. Su naturaleza es distinta. La dejación o ineficacia pedagógica aplicada -bien sentada sobre intereses creados- han contribuido a que sobre el autoconocimiento se pronuncien por delante de la Didáctica la religión, la metafísica o la filosofía (Muñoz Álvarez, 2012:558), además de la Psiquiatría y la Psicología, equivocando su concepto y alejándolo de su utilidad pedagógica o formativa a través de “contribuciones” que son errores no reconocidos. El desastre epistemológico ha llegado a que algunos investigadores piensen que el reto del autoconocimiento no es una cuestión pedagógica o didáctica. El autoconocimiento responde a: ¿quién soy yo esencial o profundamente? o a: ¿cuál es mi identidad real, mi verdadero ser? Desde el punto de vista de la formación, no es algo a construir, no hay nada que construir. Se trata de buscarlo, descubrirlo y encontrarse. La identidad esencial del ser humano, el yo profundo es uno. No tiene que ver con biografías ni con contextos, ni con épocas, ni con culturas, ni con idiosincrasias ni con injusticias sociales, pero sí con la educación. Para ese descubrimiento es preciso excavar, retirar, atravesar capas, hasta llegar y saber por experiencia que se ha llegado, más que incorporar. En este transcurrir la metodología formativa (por excelencia, la meditación, habitual en Oriente y menos normalizada en Occidente) y el empleo adecuado o riguroso del conocimiento son centrales. Se trata de favorecer la complejidad de conciencia para descondicionarse, desidentificarse, desapegarse, disolver, derretir, perder el ego. Autoconocerse es simultáneamente descubrir la identidad universal, la “universalidad” (Herrán y Muñoz, 2002). Equivaldría, siguiendo la enseñanza de Pitágoras, a llegar al centro de una circunferencia, desde el que se experimenta toda ella. Esta experiencia asocia un estado de conciencia extraordinario que ha sido descrito desde diversas perspectivas: social: p. ej., Krippner (1980), psicológica: p. ej., Maslow (1985), filosófica: p. ej., García Bermejo (1989, 1992) o pedagógica: p. ej., Herrán (1998).

Una valoración formativa: En nuestras sociedades modernas el autoconocimiento es excepcional. Son muy pocas las personas que por experiencia saben quiénes son

esencialmente o que han tomado conciencia de su identidad. Su exclusión educativa sobre el particular ha traído consigo graves implicaciones, cuya dificultad de observación radica en su normalidad, que de tan extendida pasa desapercibida. Su desatención didáctica nos lleva a la paradoja de vivir normalmente ignorantes de nosotros mismos y a morir sin conocernos, sin saber cuál es nuestra identidad esencial, que nada tiene que ver con las identidades personales o sociales o con lo que expresa el 'carnet de identidad'. Nuestra percepción, desde el enfoque complejo-evolucionista o radical de la formación en que nos fundamentamos, nos hace extrañarnos de que la vida educativa sea así, porque el autoconocimiento debería ser un eje de la formación. En una acción de formación continua, un profesor de Secundaria de Biología motivado por el prurito de 'lo práctico', me preguntó: "¿Cómo influye el autoconocimiento de un docente en su enseñanza de la Histología?" Podría parecer buena pregunta, pero está desenfocada. Es como preguntar cómo influye la solidez radical de un árbol en el color de sus hojas: En nada y en todo a la vez. Es como percibir dos grandes árboles erguidos ante nosotros. Uno de ellos tiene las raíces frágiles y cortas. El otro las tiene largas y fuertes. ¿Qué diferencia hay entre los dos? Si nos fijamos sólo en su apariencia o si los percibimos desde la ignorancia, ninguna. Pero no son comparables. Las diferencias dependen de los árboles mismos, de su estabilidad, de su calidad, o sea, de lo que se entienda por formación. ¿En qué se diferenciaría la enseñanza de la Histología de un docente consciente de otro ignorante de sí mismo o egocéntrico, aunque pueda reflexionar muy bien sobre su práctica y sobre los tejidos vegetales? Ambos enseñarían. Incluso puede que la instrucción del segundo fuese más eficaz que la del primero. Pero, en la medida en que enseñar es 'comunicarse a sí mismo' y en que mucho de lo que se comunica es ego y es conciencia, el más interiorizado tendría más posibilidades de formar a sus alumnos –aun desde planos preconscientes–, que es el sentido de su profesión.

Corolario formativo: Del yo existencial al ser esencial: Cada yo incluye ego y conciencia. La conciencia no es el ego, ni es el yo. Es la visión intelectual que da el conocimiento, la lucidez relativa y lo que alumbró la realidad exterior e interior. Pero sobre todo es el ser que conoce. El ego es lo acumulado desde el nacimiento. El mayor problema formativo de la vida adulta –y por ende del profesorado– y al que la Pedagogía y la Didáctica no se refieren es que se confunda ego y ser (o yo esencial). El ego no es todo el yo, porque no es el ser. Pero satura al yo. En el adulto el ego es la parte inmadura del yo, y es predominante: No se 'supera' en absoluto tras el estadio preoperatorio. Al revés, normalmente se consolida e incrementa con la edad, con el desarrollo social de la persona. El ego no es la conciencia, aunque sí sea susceptible de conocimiento y de conciencia. Puesto que somos ego y conciencia, a veces los procesos vienen más motivados y promovidos por el ego y otras por la conciencia. Cuando no hay lucidez, hay ego. Un yo más ego es un yo más inmaduro y neurotizado, sufre más. Un yo más conciencia es más maduro, más ético. Es importante verse desde fuera, extrañarse de sí mismo e inferir que esencialmente no somos lo que observamos. Más bien, somos la conciencia observadora –como diría Maharshi (1986)–, que por un momento se ha diferenciado. Comenio (1984) decía: "Conocer es diferenciar". Nosotros decimos que también ser es diferenciar. Si no podemos distanciarnos de nosotros mismos y observarnos, nos confundiremos con nuestro ego, no nos podremos (re)conocer. El ego es lo que experimentamos desde que nos perdimos de vista. Es el origen de ese olvido permanente. Nacemos sin ego y crecemos como yoes cuyos egos se desarrollan a expensas de una conciencia infrutilizada y de una educación formativa e interiorizadora inexistente. Esencialmente, no somos nuestro ego: tenemos un ego. Cuando creemos que nuestro yo es nuestro ego, la interiorización no se hace posible. Al hacerlo, se topa con

este ego (yo existencial), que evita acceder al ser esencial, al autoconocimiento. El ego es la única barrera que se interpone entre la conciencia y el autoconocimiento (conciencia del ser esencial). Paradójicamente, el autoconocimiento es un fenómeno inusual. No debía ocurrir esto, pero normalmente fallecemos ignorando nuestra identidad esencial, cuyo significado y sentido se han perdido. Mientras crece, la persona se identifica con las capas de la cebolla en que ha convertido su personalidad (Herrán, 1997), y su ego genera infinidad de cavernas platónicas (sucedáneos del seno materno) y fomenta un apego a sus contenidos. Lo egótico nada tiene que ver con la realidad, en este caso en su faceta interior. Aherroja a la persona fuera de sí misma, la aliena en una normalidad esencialmente ignorante de su identidad real. Este es el mayor fracaso formativo de la educación, con el ego y el autoconocimiento como epicentros. La vida sincronizada con la formación es una dialéctica evolutiva entre el ego y el ser esencial. La evolución humana (personal y colectiva) necesita de las dos polaridades para transcurrir, como cualquier batería. Pero la educación no favorece una formación para la evolución, porque parece ignorar por completo este fenómeno. El ego es activo, desarrollador. El ser esencial es como un oasis. Los oasis no buscan al viajero y se nutren desde el interior. Se acierta, si se genera vida desde la conciencia, porque la evolución humana debida a la educación lo es en términos de complejidad de conciencia. En ello radica la mejora humana, tanto como progreso, como mejora interior. Si lo que se desarrolla es el ego, se avanza hacia el condicionamiento, con 'el otro' de Buber minimizado. La dialéctica ego-conciencia es como la sincronía entre las alas de un ave: permite equilibrio y avance en tierra y aire.

Didáctica: del ego al autoconocimiento: El vector formativo esencial de una Didáctica basada en la conciencia transcurre del ego al autoconocimiento a través de la confusión, el escaso saber y la conciencia de ignorancia, como bien enseñaron Confucio, Siddharta Gautama o Sócrates. Una Didáctica centrada en el ego se ha de basar en ver, reconocer y perder. Perder es imprescindible para no perderse. Ver es lo que propicia la conciencia por el conocimiento. El hecho de perder es contrario, a priori, a los gestos del ego, que piensa más en acrecer, medrar, ganar o acumular. Pero perder no es negativo, si lo que se pierde es negatividad. Entonces puede ser una necesidad. Perder o soltar la personalidad, el personaje o los múltiples disfraces del ego es como soltar cadenas mentales, eliminar obesidad o librarse de una enfermedad. Formarse es identificar esa necesidad, descubrirse o intuirse bajo ella y perderlo. En esta fase inicial –que es crítica-, la presencia de un maestro o maestra funcional puede ser crucial. Un “maestro del ego” –según Herrán (1997)- es todo aquel ser (persona, fenómeno, libro, animal, vegetal, objeto, naturaleza, etc.) que nos enseña desde el rigor de la razón que no estamos haciendo bien las cosas, que estamos confundiendo e intoxicando nuestro yo y nuestra conciencia, bien desde nuestra indiferencia, bien desde nuestras certezas. Una vez que se cae en la cuenta, se tiende a dejar de cometer ese mal hábito, desde procesos de desaprendizaje, empeoramiento o descondicionamiento. Es importante para ello no confundir a un maestro con un (o con su) ismo, y en modo alguno atribuirle ninguna clase de monopolio de la ‘verdad’ o mejor de la validez de algún proceso o parte del proceso. Después, es preciso desembarazarse, soltar o abandonar al maestro en cuestión. Es el noble proverbio formativo zen: “si por el camino te encuentras a Buda, mávalo” (en Osho, 2007). De lo contrario, se estará mostrando otra cara nueva (para nosotros) de la estupidez o de la ignorancia que sólo indicará que no nos hemos librado del todo del ego. Con esta cautela, traemos una respuesta de Osho (2004b), que expresa a la vez la conciencia y el rigor a que nos referimos:

Cuando yo te pregunto: “¿Quién eres?”, si de verdad miraras en tu interior, tu única respuesta posible sería: “No lo sé”. Digas lo que digas, será un recuerdo, no tú. La única respuesta verdadera, auténtica, tiene que ser “No lo sé”, porque conocerse a sí mismo es lo último. Yo puedo decir quién soy, pero no lo voy a decir. Tú no puedes decir quién eres, pero estás dispuesto a responder. En esta cuestión, los que saben guardan silencio. Porque si se descarta toda la memoria y se descarta todo el lenguaje, entonces no se puede decir quién soy. Puedo mirar en tu interior, puedo hacerte un gesto; puedo estar contigo con todo mi ser... esa es mi respuesta. Pero la respuesta no se puede dar en palabras, porque cualquier cosa que se diga con palabras será parte de la memoria, parte de la mente, no de la conciencia (pp. 123-124).

Para desbarbolar al ego lo primero y lo permanente es comprender sus estrategias: conocerlo, verlo, entenderlo, ser muy consciente de ello. Es preciso en efecto hacerlo desde la serenidad, desde la observación tranquila, no desde la obsesión. Esto es la mitad del camino. La otra mitad es dejar de darle prioridad y permitir que se vaya desprendiendo. Esto se consigue redefiniendo el centro de gravedad: antes estaba en el ego y poco a poco debe estar en la conciencia. El cambio consiste en aprender a “Jugar con lo existencial, pero a vivir en lo esencial” (manu Gascón). Cuando esto ocurre, el ego se va aflojando, va cayendo por su propio peso. Suele ocurrir en edades avanzadas, pero podría suceder antes, si se generara y normalizara una Didáctica aplicada. Dejar de darle prioridad es como dejar de suministrarle combustible. Es preferible observarle sin darle importancia. Se trata de permanecer atentos a la conciencia, al ser subyacente o al verdadero yo. A veces con intervenciones ‘positivas’, el nudo se hará más fuerte y el lío se hace mayor. El ego bien ignorado tiende a desprenderse, como una fruta pasada. Esa es la razón por la que, en la tabla 3, denominada: “La escalera formativa” –referida a enfoques o procesos formativos, por su profundidad de conciencia o complejidad–, los últimos niveles son el *wu wei* y la meditación.

Una persona que ha soltado la pesada mochila de su ego es un viajero ágil que puede ganar en fineza y en altura observadoras. (P. ej., si es pedagogo investigador, verá más allá de la investigación cuantitativa o cualitativa, y se moverá en el espacio del tetraedro de vértices: ‘objetividad-subjetividad-conciencia-evolución’. Su mirada anhelará operar en el plano y en el espacio, y no en puntos o en rectas. Podrá conseguirlo o no, según su personalidad más o menos conservadora o creativa, y sus conocimientos técnicos). Cuando el ego se pierde se avanza en conocimiento y conciencia. Por ello, también emergen cualidades formativas y éticas que estaban aletargadas, inhibidas: la humildad, el silencio, el agradecimiento, la bondad, la penetración intelectual, la crítica a lo ficticio, etc. Liberarse del ego provoca eso espontánea, automáticamente. Pero practicar la humildad, el silencio o la crítica a lo ficticio no disuelve el ego. A veces lo blindo, lo confunde aún más. Lo importante es buscarse con honestidad y eficacia. Es preciso desenmascarar el ego falso (o la pseudoconciencia). El ego también se puede mostrar reactivamente. Entonces aparece el ego sutil o paradójico, con formatos socialmente aceptables (p. ej., falsa humildad, falsa generosidad, falsa modestia, falsa entrega, etc.), pero su motivación y su metodología es la misma –el egocentrismo–, o sea el reconocimiento, la rentabilidad del sistema propio (ismo) o con el que la persona se identifica. Muchas personas perciben estas falsedades, aunque lo hagan preconscientemente. Es como escuchar una canción medio dormidos: a veces la oímos. Osho (2012) va más allá y observa que, cuando el ego se evapora y la persona se queda sin ego, no se convierte en humilde, ni arrogante, ni se entrega más. Simplemente pasa a ser un ser sin ego. Ni siquiera se puede decir que se queda sin ego, porque ya no hay ningún yo que pueda declararlo. El yo va junto con el ego. Esta cualidad de ser permanece en la existencia y cambia radicalmente la realidad que ha sido hasta entonces. Proporciona un nuevo nacimiento (pp. 390, 391). Cuando el iceberg del ego se funde y

pasa a formar parte del océano (Osho, 2004b:13), la conciencia de la persona desemboca en la universalidad de cada persona y de la Humanidad. Experimenta que su sí mismo está en todos los seres y en toda la naturaleza.

2.2.5. *Humanidad en evolución universal*

Introducción: La pertenencia de las personas a uno u otro sistema de pertenencia es en gran medida una casualidad. Más allá de ello, todos somos cooperadores necesarios - directores, autores, actores, lectores y espectadores- de la Humanidad. La Humanidad es una fuente clara de identidad social del ser humano (Morin, 2003). Pese a ello, la Humanidad apenas se cultiva como referente de identidad personal y educativa, como en su momento desarrollaron Goethe o Herder. Es más: “Al mismo tiempo que vive sus pluralidades de vidas nacionales, la humanidad vive ya su muerte sin haber podido nacer todavía” (Morin, 1983). No nos reconocemos parte de ella, aunque desde los cuatro años aproximadamente el niño prefiera sentirse más parte de ella que parte de una porción de ella. Preferimos identificarnos con una o más piezas del puzzle, y no con quien lo construye o con su globalidad. Como derecho universal, no existe (Herrán, 2001): En la "Declaración Universal de los Derechos del Niño", proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1959 (resolución 1386), se reconoce, entre otros, el "Derecho a un nombre y una nacionalidad" (nº 3). El niño tiene derecho a la limitación. Pero no tiene derecho a trascender ese derecho limitante y a una identidad social como ciudadano universal. Si la Pedagogía se plantease este reto formativo, quizá cuestionaría las enseñanzas sesgadas de los sistemas educativos (todos nacionales y nacionalistas); quizá defendería que en los informes tipo PISA se incluyera el etnocentrismo como presencia egocéntrica indeseable, contraria a la formación, y quizá valoraría con más claridad el sentimiento de universalidad como éxito formativo (Herrán, 2004b, 2008c). El caso es que la Tierra sigue siendo como una escuela sin proyecto educativo en la que convive una sociedad rota que se ha calificado como ‘del acceso a la información’ y que nosotros preferimos denominar ‘sociedad del egocentrismo’ o de la inmadurez. Desde ella no se ve en el horizonte el mástil del barco de la sociedad del conocimiento o de la educación.

Humanidad, universalidad, evolución y educación: La Humanidad es para el Nobel Eucken (1925) “la única realidad”. Tiene que ver con el estado original o universal del ser humano al comienzo de la vida. Humanidad y universalidad son dos caras de una misma tela. La universalidad es un sentimiento básico y puede ser motivación madura para un anhelo de convergencia y de cooperación evolutiva. La Humanidad asocia la motivación universal por la unidad, que es incompatible con su manipulación por ningún sistema parcial o doctrinario del tipo que sea, porque la reduciría a pseudouniversalidad. Humanidad y universalidad pueden conceptuarse como no parcialidad. La universalidad no se opone a singularidad. Si lo hiciera, no sería universal. Quien la opone, no la entiende en absoluto. Cuando Gil Calvo (2004) afirma que “los creyentes en el monoteísmo universalista postulan una sola civilización, occidental y etnocéntrica, por supuesto” (p. 15), o se refiere a una pseudouniversalidad, o no la entiende. La que proponemos, con base en la Humanidad, no es un monoteísmo, ni un ismo, ni postula una sola civilización, ni es occidental, ni etnocéntrica. En el capítulo “Educar es universalizar”, Savater (1997) expresa:

No se trata de homogeneizar universalmente (uno de los más reiterados pánicos retóricos de nuestro siglo la americanización mundial, etc.) sino de romper la mitología autista de las culturas que exigen ser preservadas idénticas a sí mismas, como si todas no estuvieran transformándose continuamente desde hace siglos por influjo civilizador de las demás. ¿Etnocentrismo? Sólo lo sería si considerásemos la universalidad como la característica

factual de la cultura occidental, en lugar de tenerla como un ideal valioso promovido pero también conculcado innumerables veces por occidente (signifique lo que signifique este confuso término). No, la universalidad no es patrimonio de ninguna cultura –lo cual sería contradictorio– sino una tendencia que se da en todas pero que también en todas partes debe enfrentarse con el provincianismo cultural de lo idiosincrásico insoluble, presente por igual en las latitudes aparentemente más opuestas (p. 174).

La universalidad no excluye a ninguna singularidad. No se opone a parcialidad, a idiosincrasia, a identidad, lo fragmentario, lo centrípeto, etc. Todo lo contrario. Las precisa para realizarse, porque la diversidad es lo real y la universalidad es la utopía, que es una parte de la realidad. Así pues: “Toda persona tiene por lo menos una identidad, el reto es tener múltiples identidades simultáneamente y protagónicamente en un momento determinado, asumir la que se quiere representar” (Vera Manzo, 1999). O sea, todas las personas podemos ser singulares y universales a la vez. La universalidad no “subsume”, no adoctrina, no presiona, es una opción de conciencia, un descubrimiento que puede proporcionar la educación. “La síntesis multicultural se producirá cuando todas las personas asuman el conjunto de valores de la Humanidad, su universalidad, y la única diferencia entre las personas serán sus valores singulares configurados en el lugar y tiempo que le tocó vivir” (Vera Manzo, 1997:37).

La Humanidad y la universalidad trascienden las pequeñas ambiciones: el deseo de preeminencia tribal, el parcialismo, la dualidad, la identificación limitada, el “narcisismo” colectivo (Horkheimer, Lasch), la dificultad para la convergencia, etc. Por ello discrepamos con el filósofo Marina (2004), por proponer en numerosos foros, retomando enseñanzas indígenas africanas, “que la tribu-toda eduque”. Porque la tribu, para educar en la universalidad, lo primero que debería hacer es ‘destribalizarse’, disolver su ego tribal. De otro modo no podrá encontrar el vínculo entre la tribu y la Humanidad, que proponemos. Por eso y porque la naturaleza de la educación requiere una labor definitivamente “universal” (Arnold, 1920:72), García Garrido (1986) observa: “la necesidad de superar las actuales barreras que los nacionalismos imponen a los sistemas educativos” (p. 218).

La verdadera universalidad es compleja, atañe a una Humanidad evolutiva en todos los planos e incluye toda singularidad. Por eso entendemos que la Humanidad y la universalidad son finalidades educativas relevantes de carácter social y personal. Tiene sentido que la educación ayude expresa, conscientemente, porque el panorama interior y exterior es desolador: “Al mismo tiempo que vive sus pluralidades de vidas nacionales, la Humanidad vive ya su muerte sin haber podido nacer todavía” (Morin, 1983). Tiene sentido el concurso activo y consciente de la educación, porque la etiología y la terapéutica de la Humanidad son globales y educativas. Además, a su vez la educación es la “Energía primera de la Humanidad” (Bousquet, 1974), y se orienta a su evolución posible, exterior e interior. Dentro de ella, el camino pedagógico óptimo de la conciencia humana pasa por una cooperación universal, no egocéntrica (parcial, interesada, rentabilista), porque como decía el crítico Young (1993), “La universalización y la evolución coinciden” (p. 12), y porque como afirmaba Ashly Montagú: “La evolución sólo se produce cuando hay cooperación” (en Miret Magdalena, 2004). Decía Eucken (1925) que: “Nuestra vida y acción deben estar ligadas de algún modo a la vida universal, pero, ¿cómo llegaremos a ésta y con qué derecho podemos elevar esta corta existencia terrenal a una esencia universal” (p. 379). A esta cuestión hay una respuesta principal, aunque su potencial esté hoy prácticamente inactivado, desapercibido: por medio de la educación y desde unos sistemas educativos con una conciencia redefinida. Unas preguntas que un profesor ha de hacerse son: ¿Qué estamos haciendo?, ¿Qué estamos construyendo? y

¿Para qué educar, para qué la formación? ¿Se podría responder sin escorarse hacia la superficie o hacia un lado? Nos parece imprescindible intentar trascender, aunque sea por escasos momentos, los límites del propio sistema educativo y entrar en sinergia con todos los demás y la función y el sentido principal del ser humano. Quizá si se lograra se podría concluir con que la formación tiene que ver con ser mejores para cooperar mejor en el proceso de la evolución universal, desde cada opción parcial. ¿A quién perjudica este ideal? ¿A quién favorece?

Implicaciones para la Didáctica: La Humanidad es un ‘tema radical’ intensamente relacionado con la formación: no se demanda de un modo generalizado, está poco presente en nuestra educación y apenas se investiga en Didáctica. Pese a su escasa presencia, pedagogos solventes la han considerado formativamente relevante y lejana (Martínez Rodríguez, 2012:598; Álvarez Aguilar, 2012:571; Mallart, 2012:654; Santos Guerra, 2012a:706). Pese a su exclusión, se han referido a ella pedagogos en todas las épocas: Confucio, Protágoras de Abdera o Sócrates, en la Edad Antigua; Comenio en el Renacimiento; Rousseau, Basedow, Kant, Condorcet o Herder en el Siglo de las Luces, o Pestalozzi, Fröebel, Eucken, Martí, Gandhi, Montessori, Lenin, Maharshi, Einstein, Teilhard de Chardin, Makarenko, Dürckheim, Freinet, Sujomlinsky, Krishnamurti, Blay, Osho, Morin, etc. en la Edad Contemporánea.

Un sistema educativo, un docente o un centro se orientan a la evolución humana cuando sienten y actúan no tanto ‘hacia sí’ o ‘hacia lo propio’, sino ‘desde sí’ para la Humanidad o la posible evolución humana. Es un cambio preposicional fundamental. Diríase que falta autoconciencia (socialización y sentimiento) de evolución humana, único interés que a nadie menoscaba, menos a los sistemas egotizados o parciales. Pero desde los currículos casi sólo se promueve la identificación del centro educativo con su entorno, y se refuerza el contexto local, cuyo resultado, en términos de orgullo narcisista, separatividad y condicionamiento colectivo. Si estos procesos no incluyen la Humanidad y su evolución, alejarán a la persona de su formación. En otras circunstancias, se alude a la humanidad, pero con intenciones no universales: p. ej., la educación socialista de Lenin intentó compensar el occidentalismo proponiendo “la apropiación del conocimiento de la Humanidad” y ahorrar en todo menos en educación (Lenin, 2012). El constructo ‘evolución de la Humanidad’ incluye dos unidades semánticas: evolución y Humanidad (universalidad). Uno y otro tienen que ver con lo natural, ya que la Humanidad es la unidad de pertenencia de todo ser humano, y la evolución es un proceso universal (cósmico, biológico y educativo). Su teoría y práctica requieren del trabajo activo y consciente hacia un horizonte ambicioso a escala personal y social y de una normalización (inclusión) formativa con base en la Humanidad. Así, la Humanidad se puede comprender desde dos perspectivas complementarias, una social y una íntima: La social (inter) se refiere a un conocimiento objetivo y a una realidad compartida, más allá de toda cualificación y calificación humanas, susceptible de sentirse así mismo como unidad de destino. Su ausencia comunica nostalgia de futuro. Indica un pronóstico incierto basado en la situación pasada y presente de especie rota y destructiva (tanto de sí misma como de su ecosistema), pero también de inevitable sentido global del ser humano. La Humanidad como colectivo en evolución se enraíza en un sentimiento de pertenencia existente desde la más tierna infancia, pero no retomado o potenciado por la educación. En efecto, todo niño tiene ese sentimiento, pero a medida que crece se deja de cultivar y su conciencia se pierde. La íntima (intra) percibe la ‘Humanidad en sí’ como sentimiento personal y también colectivo basado en sentir la Humanidad en el fondo del corazón del ser humano, como han expresado pedagogos tan dispares como Confucio, Herder, Goethe, Malaguzzi, etc.

Una eventual Pedagogía para la Evolución de la Humanidad o para la universalidad requeriría un desarrollo en tres planos (o variables) de acción educativa: 1º) Disolución de barreras egocéntricas, tanto intra como interpersonales o sociales: Toda persona parte de sistemas egocéntricos con los que se identifica. Pueden tener mucho peso en la vida, e incluso definir ‘sentidos’ de vida. Desde esta Pedagogía y Didáctica se trataría de visibilizar la Humanidad como macrosistema compatible y prioritario, para educar en un cambio de estado de conciencia: Desde ‘sentir y actuar para mi sistema’, a hacerlo ‘desde mi sistema para la posible evolución humana’. Este cambio pedagógico no anula la pertenencia a sistemas singulares o parciales, sólo los realza, enriquece y orienta hacia una dialéctica del bien común. 2º) Trabajo formativo para la perspectiva intra: Equivaldría a encaminarse al centro de la circunferencia. Desde la tradición pedagógica de Oriente, la universalidad no hace falta buscarla, no hay nada que buscar. Se trata de descubrirla en sí mismo, una vez se alcanza un estado de conciencia de ‘despierto’, de ‘plenamente consciente’ o ‘budidad’. Para empezar a recorrerlo, es preciso hacer un par de paradas: i) La primera es querer y darse cuenta de la propia situación. Depende de la conciencia (o conocimiento) y de la voluntad (o anhelo). Querer tomar conciencia y experimentar la ‘Humanidad en sí’ es lo natural. Lo extraño es estar tan lejos de ello. Es el resultado de la forma de vida, sus intereses creados, una ausencia de educación en este sentido, etc. Confucio (1969) proporciona, desde sí mismo, una clave metodológica para emprender este camino interior en primera instancia: “El Maestro dijo: La humanidad se halla muy lejos de nosotros, pero si yo deseo alcanzar la Humanidad, ella viene a mí (“Lun Yun”, VII, 29). ii) La segunda es emprender el camino del autoconocimiento mediante interiorización y meditación. El autoconocimiento desemboca en la universalidad o en la conciencia de Humanidad automáticamente. Dicho de otro modo: si el autoconocimiento desemboca en parcialidad, sesgo, exclusión, etc., es que se ha aterrizado en el ego, no en la conciencia de sí o de la verdadera identidad universal. 3º) Trabajo formativo para la perspectiva inter: Equivaldría a rodear la circunferencia. Se identifica con la tradición educativa de Occidente, como búsqueda del sentido (personal y social), casi perdido de vista (o de conciencia educativa). Afortunadamente, los currícula oficiales nacionales y las propuestas internacionales de los últimos años cada vez hacen más énfasis en ella. Para su desarrollo es imprescindible el concurso de políticas educativas globales (planetarias), comprendidas como el siguiente escalón a las ‘autonómicas’, ‘nacionales’ e ‘internacionales’ (Herrán y Ruiz Corbella, 2006; Valle, 2008). No será posible este tercer camino, si antes las personas encargadas de promover y gestionar esas políticas antes no se forman. Esto nos sitúa en los intereses de las Pedagogías originarias de Oriente: escuela de Huang di, de Lao zi, de Kung zi, de Zhuang zi, etc. (en Herrán, 2012). Tampoco si los media y la educación familiar no se desarrollan pedagógicamente.

Los tres planos están estrechamente relacionados: p. ej., por mucho y muy bueno que se haga en el tercero, si no cae en personas cultivadas (políticos y demás ciudadanos) se perderá. Y el segundo, si no debilita las fortísimas estructuras, sistemas y productos egocéntricos tanto mentales como sociales, no encontrará terreno donde enraizar. Touraine (2004) propuso como alternativa general a la situación actual las siguientes medidas: 1ª) Reconocer los derechos culturales. 2ª) Oponernos al totalitarismo: no hay que tolerar lo intolerable. Nuestra perspectiva es que estos accesos son demasiado superficiales y que además no atienden el diagnóstico de la situación ni la terapéutica adecuada. Herrán (2008c) propone otras estrategias no excluyentes con este fin: 1º) Estrategias sociales o desde el exterior: La primera, aprovechar los problemas y necesidades globales (ecológicas, económicas, educativas, etc.) como fuentes de

motivación, porque: "Las necesidades del planeta son las necesidades de la persona. Los derechos de la persona son los derechos del planeta" (Roszak, 1984:129). Segunda, confianza en la evolución de las dualidades, que tiende a ser dialéctica (Hegel, 1993, 2010) y hacia la complejidad (Teilhard de Chardin). Tercera, propuesta de formación especial al primer mundo, porque "La pobreza material de la mayoría de los países del mundo proviene de la pobreza interior de quienes más tienen" (Mayor Zaragoza, 2003). 2º) Estrategias personales desde el interior: La primera, fomento de la meditación, como metodología educativa o vía de conciencia. Segunda, autoconocimiento progresivo, bien directo, bien indirecto o bien en negativo (Herrán, 2004a; Álvarez y Herrán, 2009). Tercera, disolución de condicionamientos y de egocentrismo, individual y colectivo. Cuarta, educación de la razón con base en el razonamiento complejo, dialéctico, orientado a hacia las síntesis. 3º) Estrategias didácticas y organizativas: Primera, redefinición, enriquecimiento y normalización curricular sobre competencias, objetivos, contenidos, recursos, metodologías y evaluación. Inclusión de nuevos elementos curriculares básicos que aludan e incluyan a la Humanidad, la universalidad, la evolución humana. Segunda, apertura de la investigación pedagógica y la formación del profesorado a otros retos orientados a estados y realidades posibles sobre el tema propuesto. Tercera, ampliación de los proyectos educativos en el sentido del constructo radical propuesto. Interrelación con otros centros y grupos motivados por la universalidad o por la apertura y el futuro social, institucional y personal más allá de los *ismos*.

Síntesis formativa: Nuestra síntesis se refiere al conocimiento y a la conciencia. Por tanto, es extensiva a la ciencia, a la enseñanza y, en general, a la educación. La ciencia, como todo lo humano, es susceptible de reorientación al bien de la humanidad por encima de cualquiera de sus particiones nacionales, ideológicas, doctrinarias, culturales, etc. Interpretamos esta premisa como reto ético y por tanto como imperativo inherente o teleológico compartido con la enseñanza. Por ello coincidimos con Tesla (2012) en que: "La ciencia no es sino una perversión de sí misma a menos que tenga como objetivo final el mejoramiento de la humanidad". Por tanto, la ciencia o la enseñanza que no miren por la humanidad consciente y concretamente no serán plenamente humanizadoras ni podrán ser plenamente ciencias o enseñanzas. La verdadera educación es útil no sólo para crecer, sino para repararse. Pero su fin último es favorecer la evolución humana a la que se accede por creciente complejidad de conciencia generalizada. Por tanto, educar o educar para la universalidad es ampliar el horizonte personal y social de la conciencia. Requiere poner en práctica dos competencias: 1ª) Interpretar la parcialidad definitoria o constituyente de los 'ismos', propios y ajenos, y 2ª) Descubrir el sentido y el modo de superarla, por la desidentificación, la síntesis y la complejidad que trae el conocimiento. Educar es ayudar a sentir que formamos parte de un proyecto cooperativo e histórico que va a continuar cuando no estemos, y que la evolución de la Humanidad y nuestra vida no acaba en nosotros ni en los sistemas que integramos. Nuestra condición de seres provisionales termina en los demás y en el futuro del presente. Esto proporciona a la persona sensible y lúcida, especialmente si está comprometida con la formación, una motivación inagotable que además otorga un sentido a su vida, que es el mismo que el de la evolución que nutre. Por tanto, el cambio mayor de la historia no es tanto científico (biosférico, tecnológico) o periférico, es "noosférico" (Teilhard de Chardin, 1974a, 1974b), luego educativo, formativo.

Una educación para la Evolución Universal de la Humanidad equivaldría a actuar 'desde' la propia parcialidad (sistema, ismo, identificaciones, programa mental...) 'para' la posible evolución humana. (P. ej., parcial aunque no plenamente, es lo que hace Cuba cuando

realizando la “Patria es Humanidad” de J. Martí, facilita la marcha de profesionales preparados a ayudar otros países muy necesitados.) Su fin es fomentar la capacidad de sentirse más identificado con el todo que con la parte, por ser cada persona, de hecho, más de la humanidad que de aquí o de allí. Lamentablemente, hasta los ciudadanos cubanos que participan de esas misiones humanitarias se sienten más de Cuba que de la humanidad. ¿Qué decir de otros países? El día en que cada ser humano se sienta más universal que constreñido a una parcela de la Tierra la vida humana empezará a arreglarse automáticamente en todo lo que concierne a su control, como un efecto de la conciencia. Esta educación requiere interiorizar un evolucionismo (noogenético, no biológico ni cosmológico), al que se llega superando el adoctrinamiento de toda índole: política, religiosa, etnocéntrica y, en general, las identificaciones inductoras de egos y narcisismos colectivos y sesgos a través de la enseñanza. Su proceso básico es éste: 1) Identificación con el referente parcial, 2) Desidentificación de la parcialidad, 3) Reidentificación con lo más universal, 4) Convergencia o unificación paulatina, 5) Unidad humana por formación (conocimiento, toma de conciencia y disolución de ego).

Que la educación no sea ‘para la universalidad’ es una contradicción, si se quiere semejante a la de una investigación científica que no pretenda conocimiento o una terapia médica no proceda para la salud. Se desprende de ello que la educación debe desmarcarse consciente, paulatina e irreversiblemente de toda opción parcial o sesgada, y librarse de ella como el globo de sus lastres para poder elevarse. El problema fundamental de una educación para la universalidad no es cómo llevarla a la práctica, sino cómo es posible que en esto que llamamos ‘educación’ no se plantee que lo que se está haciendo podría no tener mucho que ver con ella. Con todo, siempre nos encontramos en el mejor de los momentos. Si la Educación no es para la Evolución de la Humanidad o la universalidad, no será plenamente Educación. Si la Educación no es para el descondicionamiento no superará la cota de la parcialidad y nos será imposible encontrar la salida al laberinto. Si la Educación no es para el autoconocimiento actuaremos siendo ignorantes de nosotros mismos, y cometeremos errores de ignorancia, de los que ya previno Sócrates. Si la Educación no es para la superación de los egocentrismos personales y colectivos, será que no habremos aprendido nada de la Pedagogía de los grandes maestros, que relacionaban la Humanidad con la formación. Componemos una familia universal en la que, como apuntaba Dostoyevsky, todos somos corresponsables de todo. Sin embargo: “Siempre se repite la misma historia: cada individuo no piensa más que en sí mismo” (Sófocles, 2012). Esto es de aplicación a los sistemas sociales e incluso a los educativos. Sin embargo, formamos parte de algo inmenso y con sentido. Algo mucho más grande y profundo que nuestra referencia de identificación más amplia. Es un ser que todavía no se reconoce, pero cuya autoconciencia va en aumento. Cobra forma y se realiza, en la medida en que el ser humano converge, se une y toma conciencia del sentido del ciclo vida-muerte que siempre prosigue en un universo evolutivo. Para nutrirlo, para realizarlo, parece esencial superar los condicionamientos personales y colectivos y los sistemas educativos egocéntricos (quietistas y fragmentarios), y cultivar, no sólo el sentimiento y el conocimiento, sino la conciencia de universalidad. Para todo esto puede resultar indispensable la emergencia de una nueva educación, no tanto centrada en el qué, el cómo y el cuándo, sino en el quién y el para qué más ambiciosos. “¿Quién y para qué?": éstas son las preguntas capaces de vertebrar toda acción consciente. El pasado, referencia útil de lo porvenir, nos contesta esencialmente los qué y los porqués. El presente, cuál y cómo está siendo el resultado. La respuesta al para qué se realiza supeditando pasado y presente al futuro, y ese futuro a la evolución humana, sin

etiquetas, sin ismos imprescindibles, sin calificaciones, sin corsés irreflexivos o peor meditados. El quién es el sujeto que, haciéndose objeto trascendente de sí mismo, se plantea las cuestiones e intenta realizarse en ellas. Esta pretensión ratifica que: “La educación debe contribuir a alumbrar una sociedad mundial en el corazón de cada persona” (Delors, 1996). Porque, así como entre la espiritualidad y el conocimiento media la conciencia humana, entre la conciencia ordinaria y la universalidad se enraízan los corazones concretos, sociales e individuales, verdaderos superconductores de humanización posible.

Para una persona con conciencia universal, la vida es un proceso evolutivo y el mundo es una escuela en la que nos formamos. ¿Dónde quedan los *ismos* limitantes y los pruritos etnocéntricos? Para el futuro de la Didáctica creemos que es muy importante enriquecer el debate de la superación formativa de los *ismos*. A través de esta humanización y con una perspectiva compleja y evolutiva puede irse profundizando en retos para la educación de la conciencia a los que se han referido maestros como Einstein, Teilhard de Chardin o Eucken. Entre otros, que: -El universo y la vida no son inútiles o accidentales. -Estamos y somos con un propósito. -La existencia tiene un sentido, más allá de lo entendido como “nuestro” (sistemas, intereses, etc.): impulsar el proceso de la hominización a la humanización, construir la Humanidad. -El ser humano es la flecha de una evolución cada vez más autoconsciente. -Estamos en los primeros milímetros de un apasionante viaje cooperativo (la evolución humana), que ni empieza ni acaba en nosotros. -La autoconciencia es esencial para ser más y mejores. Esta autoconciencia puede tener varios ejes de lectura: espacial, temporal, relativa a la evolución y relativa al ser. Requiere de activación del interior (“activismo”, lo llamó Eucken) orientado a la lucha por un contenido espiritual de la vida, no sólo individual sino unánime o universal. -Somos el eslabón perdido de nosotros mismos y de lo que podríamos llegar a ser. Porque todo ser humano está capacitado para elevarse interiormente desde el ser que es o el bienestar que tiene, hacia un más ser o un bien ser para ser más y mejor. -Las fuentes de energía son, de modo principal, el conocimiento, la educación y el sentimiento de cooperación para el mejoramiento de la vida humana. -En este devenir, el pensamiento, el conocimiento y la conciencia son centrales. Conocimiento y conciencia están unidos, conectados y son accesibles. -Lo universal es siempre mejor que lo parcial. El sentimiento de universalidad es esencial. -La evolución humana tiene lugar hacia delante y hacia arriba, de forma irreversible pero en espiral. -La evolución es un proceso irreversible, pero no gratuito, en el que las negatividades existenciales tienden a convertirse en positividad esenciales, lo que define una directriz con que puede cualificarse el arte de vivir. -La medida de la evolución interior del ser humano es la ausencia de ego y la complejidad de conciencia. -El comportamiento básico que expresa esa complejidad superior es el ascenso desde el interior, desde el ser que somos o el bienestar que tenemos a un más ser o un bien ser para ser más y mejores. -Todo lo que se eleva, converge. Lo que profundiza, así mismo converge. Lo que no converge es porque no se ha elevado todavía o lo suficiente. Lo que no profundiza jamás podrá converger en lo esencial. Y lo que no suelta “lastres” o corta “amarras” no podrá elevarse nunca. -La unión, la verdadera unión, no confunde, diferencia. -Somos libres para dudar y para optar. -El sentido de la vida de cada quien y de cada sistema social es una consecuencia de pensar hacia o desde la propia circunstancia. “La Luna o el dedo que apunta a la Luna” (Deshimaru, 1981): evitar o no su confusión puede ser la elección más importante de la vida humana, para cuya toma de decisión consciente la educación habitual tampoco está ayudando en absoluto. -En la evolución humana nada se pierde. Todo trasciende: lo que se hace bien, lo que se construye peor y lo que se deja de hacer. -

La vida puede comprenderse como evolución posible. Entonces, la muerte es la pérdida del tiempo disponible, de la oportunidad de contribuir a la mejora del actual estado de cosas, bien por dejadez, bien por error. Por eso decimos, con m. Gascón (1997), que hay dos clases de vidas: la vida que muere y la vida que trasciende, y la vida que trasciende nunca muere del todo. -Globalmente, la educación es un motor principal de la evolución de la Humanidad, y su sentido puede reconocerse. Personalmente, puede llevarnos a pensar y a sentir qué tal vamos de interior y hasta dónde estamos dispuestos a llegar.

3. PAEC: Un instrumento para la autoevaluación de la conciencia

3.1. Presentación y destinatarios

El 'protoinstrumento para la autoevaluación de estados de conciencia (personales e institucionales)' (PAEC) intenta reflejar una realidad interior cotidiana de los profesores que trabajan en centros. Se ha elaborado desde una observación e indagación a lo largo de más de quince años. Revisando autores que se han ocupado de estudiar el desarrollo profesional y organizativo, p. ej., Robbins, 1987; Senge, 1992; Leonard Barton, 1992; Schein, 1993; Flores, 1993; Gairín, 1998, 2000; Gairín y Martín Bris, 2004, no hemos encontrado una perspectiva asimilable al enfoque que proponemos.

Se apoya en la constatación de tres obviedades empíricas: 1ª) Hay docentes que viven la enseñanza desde diferentes mentalidades o estados de conciencia aplicados (Herrán, 2009b). 2ª) Se pueden reconocer en las organizaciones diferentes niveles de conciencia asociados a su madurez institucional, con relativa independencia de su eficacia o capacidad para aprender de sí mismas (Herrán, 2011b, 2011c). 3ª) Si como observó Merton (1967) cualquier ser vivo se relaciona con su ecosistema y los docentes hacen lo propio con sus organizaciones (en Shulman y Shulman, 2004; Rodríguez Marcos, 2011), quizá pueda admitirse que la conciencia docente interactúa con la institucional. Dicho de otro modo: en la medida en que los docentes desarrollan su vida profesional y personal en sus centros, la interacción dinámica entre ambas dimensiones es un hecho. Por tanto, tiene sentido cruzarlas. Estas tres razones conforman la base didáctica y organizativa del modelo propuesto desde la complejidad y la conciencia.

El PAEC es un cuadro de doble entrada en el que se intersecan las dos dimensiones resultantes de aplicar el constructo 'estados de conciencia' a instituciones y personas. La dimensión institucional tiene aplicación a centros, equipos docentes, comunidades de aprendizaje, etc. La dimensión personal se refiere a docentes o a equipos cohesionados. Sus interrelaciones concretan posibles estados de conciencia a la vez institucionales-personales con los que cada profesional, órgano, equipo, centro, etc. puede identificarse. Inicialmente se dirige a pedagogos, psicopedagogos, profesores, equipos docentes, equipos directivos, organizaciones e instituciones educativas y, por extensión, a otras instituciones.

3.2. Finalidades formativas

Las finalidades formativas del PAEC son que los participantes: 1º) Puedan autoevaluar su provisional estado de conciencia aplicada a la enseñanza en organizaciones cuya complejidad de conciencia (evolución) es así mismo diferente. 2º) Perciban que hay otros estados más egocéntricos o evolucionados que los propios. 3º) Dispongan de una guía reflexiva para construir otros instrumentos personalizados que respondan a alguna de las dos finalidades anteriores. El PAEC coadyuva a tomas de conciencia relevantes del

momentum formativo de docentes y organizaciones, para futuros procesos de interiorización.

3.3. Utilización: PAEC e IAEC-P

El PAEC incluye en sus dos dimensiones valores cuyos significados son a la vez intuitivos y difíciles de interpretar. Para una comprensión más cabal de sus significados se sugiere consultar los trabajos de Herrán (2009a, 2011b, 2011c). El PAEC está pensado, bien para un uso directo, bien como 'protoinstrumento', o sea, como base o pauta para la construcción de otros 'instrumentos para la autoevaluación de estados de conciencia' personalizados' (IAEC-P), más comprensibles y ajustados a docentes, equipos, organizaciones concretas, etc. Antes de iniciar un proceso constructivo es imprescindible una comprensión suficiente. Para la concreción de los valores que constituyan los IAEC-P pueden retomarse los propuestos en el PAEC, eliminarse, renombrarse, añadirse otros, etc. Los IAEC-P podrían adoptar varios formatos: tablas de registro de doble entrada, cuestionarios, escalas de autoindagación, guías para diarios, etc. Se recomienda someter el IAEC-P resultante a una validación.

3.4. Interpretación del PAEC

El PAEC se compone de dos dimensiones: personal e institucional. En la dimensión personal, los valores 1-9 asocian estados de conciencia decrecientemente ignorantes o egocéntricos (desde sí y para sí). Cualquiera de ellos no incluye necesariamente a las anteriores. Los valores 10-27 se refieren a estados en un continuo de complejidad y de evolución de la conciencia. Cada valor permanece en los siguientes. En la dimensión institucional, cada uno de los valores permanece en los siguientes. Los valores 1-8 representan estados de conciencia propios de organizaciones eficaces o que aprenden, que, si no incorporan los siguientes rasgos, serán inmaduras. Los valores 9-23 representan estados propios de sistemas que, además, son institucionalmente maduros. Parte de la premisa de que en el plano institucional la eficacia es pedagógicamente insuficiente. Sin cualidades de conciencia o madurez, la organización comete errores del nivel 4º (egógeno colectivo o institucional). Pero no hay madurez sin eficacia.

A la vista del PAEC, el contenido de los IAEC-P puede centrarse en lecturas diferenciales: por columnas (individual), por filas (institucional), por ambas (cruces), por cuadrantes, en un cuadrante (cruce), en un conjunto de cuadrantes (del perímetro, del centro, de una trayectoria, aislados, etc.), etc. Proponemos una interpretación del PAEC por cuadrantes (figura 6).

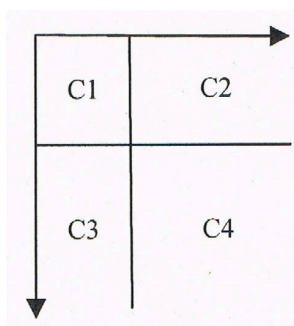


Figura 6. Cuadrantes del PAEC

Fuente: Elaboración propia

- C1: Incluye formas egocéntricas de vivir la enseñanza en instituciones inmaduras. Desde nuestra perspectiva formativa y asesora hemos observado que, globalmente, el egocentrismo institucional puede potenciar los ‘egos’ individuales (de personas, de equipos, de órganos, etc.): se nutre de ellos y los favorece. Su tendencia es altamente homeostática.
- C2: Formado por mentalidades progresivamente conscientes en organizaciones egocéntricas (eficaces o que aprenden de sí mismas). Una organización inmadura puede potenciar a individuos (personas, equipos, órganos, etc.) excepcionalmente conscientes, porque intuye que pueden ser claves para su crecimiento, pese a que la tendencia sea que no se produzca.
- C3: Mentalidades egocéntricas en instituciones maduras. La conciencia institucional puede contrarrestar o dejar en mayor evidencia o contraste los ‘egos’ individuales, y pretender, formal o informalmente, crítica o preconscientemente, su complejidad de conciencia y disminución de egocentrismo. La tendencia es a *desempeorarse* en alguna medida.
- C4: Estados de conciencia elevados en sistemas evolucionados. Un centro autoconsciente puede potenciar a sus individuos más maduros, apoyarles y aprender de ellos, espontáneamente o de forma planificada. Su tendencia es prometedoramente evolutiva.

3.5. Sugerencias para su investigación

La investigación de estados de conciencia propuesta requiere de conocimientos previos de los objetos de observación a que se refieren. El PAEC puede ser de utilidad para investigar la conciencia docente. También puede servir para elaborar IAEC-P que hagan las veces de espejos o ecografías de la propia y de la del sistema donde se trabaja. Su utilidad formativa e investigadora incluye un valor diagnóstico pedagógico y orientador posterior que depende de la inclusión del constructo ‘estado de conciencia’ en el campo formativo de cada profesor o centro y de la comprensión de los valores considerados. En cuanto a la producción y recogida de datos, los estadios de mentalidades a la vez institucionales y personales requieren de una perspectiva autoevaluativa apoyada en un conocimiento directo o profundo de la realidad que indagan. Parece lógico que la perspectiva natural de producción de conocimiento pueda triangularse con percepciones internas o externas de corte fenomenológico. Con esta caución, el investigador puede incorporar modelos de observación, autoobservación, *coaching* reflexivo, diarios, etc. Es fundamental que entre investigador y participantes haya una confianza y empatía que desactiven defensas del ego que impidan profundizar (tabla 6).

Tabla 6. Protoinstrumento para la evaluación de los estados de conciencia

Dimensión personal →	Mentalidad didáctica (de personas, proyectos, etc.)																										
	1 Destrucción	2 Negatividad	3 Hostilidad sumergida, autoanálisis (neurotico)	4 Ambición insensible por medir	5 Eficacia narcisista	6 Defensiva-adaptativa	7 Aburrimiento	8 Indiferencia	9 Modus vivendi	10 Buena intención	11 Artesanía didáctica, voluntad	12 Instrucción	13 Conocimiento pedagógico	14 Implicación	15 Buena decencia, eficacia didáctica	16 Innovación ajena	17 Investigación/innovación propia, creatividad	18 Buena docencia, excelencia didáctica	19 Plus' experto	20 Autorrealización narcisista	21 Oficia	22 Transformación social	23 Fundamentación de la Didáctica	24 Arte de enseñar	25 Transformación autorreflexiva	26 Interiorización, rebeldía, autorformación	27 Maestría objetiva
Dimensión institucional ↓	Estadios decrecientemente egocéntricos													Estadios progresivamente conscientes													
Mentalidad institucional	Estadios decrecientemente egocéntricos													Estadios progresivamente conscientes													
1 Relativa totalidad																											
2 Finalidad común																											
3 Homeostasis																											
4 Dinamicidad																											
5 Autoregulación																											
6 Autoevaluación de distinciones																											
7 Cálculo de rendimiento																											
8 Rendimiento expandido (entomo)																											
9 Distanciamiento																											
10 Descondicionamiento																											
11 Centración dialéctica																											
12 Perspectiva amplia																											
13 Reconocimiento comparado de la autogénesis																											
14 Empatía madura																											
15 Humildad y autorreflexiva																											
16 Rectificación y transformación autoevaluativa																											
17 Intervención en el propio egocentrismo																											
18 Generosidad y solidaridad																											
19 Renuncia o desprendimiento																											
20 Autoanulación o 'suicidio' sistémico																											
21 Coherencia consecuente o responsabilidad total																											
22 Autoconciencia																											
23 Unidad o universalidad																											

Fuente: Elaboración propia

4. Conclusiones y discusión

Las fronteras son confines, divisorias, barreras. Hay fronteras en la investigación de la enseñanza. Las fronteras son productos, bien del egocentrismo, bien de la limitación humana. Una de ellas es la frontera interior. Es aplicable a investigadores, profesores, educadores, alumnos y, por extensión, a todo ser humano. La Didáctica mantiene con ella una relación paradójica e inadecuada, basada en el desconocimiento. Sus efectos son la distancia, la confusión y la exclusión de hecho, que se traduce en su escasa normalización investigativa y profesional. No existe una Pedagogía o una Didáctica ‘de lo interior de lo interior’ del ser humano. El interior se desconoce o se prejuzga, no se conoce. Y no somos fácilmente capaces de reconocer lo que ignoramos. Por eso nuestra Pedagogía es preconfuciana y presocrática. El cauce teórico es la formación. Es en la teoría (conocimiento fundamentador y de la práctica) donde estamos fallando. La formación nada sabe de fronteras. Es más, formar es disolverlas, trascenderlas, en primera instancia, desde una razón dialéctica tejida desde y hacia la complejidad, cuyo efecto formativo es la conciencia. Un modo de promover la disolución de fronteras en formación es que el observador se convierta en observado aceptando toda su complejidad. Esto es, evitando la percepción superficial o la toma de una parte por el todo. Si la observación no se abre a la complejidad, no es profunda, amplia y consciente, las fronteras permanecerán: se habrá resuelto algo, pero no se habrá avanzado nada. Insistimos, pues en que la complejidad puede ayudar a verlo. Pero la interiorización a la que nos hemos referido -y la meditación, en cuya metodología no nos hemos detenido aquí- ayudan a conseguirlo. En este campo transcurren las siguientes conclusiones:

- Sobre el enfoque práctico reflexivo: La reflexión sobre la práctica no mejora radicalmente la enseñanza. Hay que ir más allá de ella. Se refuta a Gimeno Sacristán (1998:128), que entiende que no podrá darse cambio en las prácticas sin cambio en el entendimiento, y a Day (2006:44), para quien: “La actuación del profesional reflexivo se ha convertido en sinónimo de buena práctica”. Situar la reflexión en el eje de la enseñanza y definirla como causa de su mejora es incompleto y falso. La formación del profesorado consensuada (inicial o continua) y centrada en la reflexión sobre la práctica, es parcial. Su enfoque, objetos de estudio y metodologías (p. ej., investigación-acción, *coaching* reflexivo, diario del profesor, etc.) pueden ser ‘metodologías exteriores’ o de parte de la formación, pero la formación no equivale a eso. Las metodologías reflexivas se adecuan a lo que se observa de ellas, pero no incluyen la parte radical o más importante de su realidad o del fenómeno. Es decir, no se adecuan a los objetos de estudio no incluidos en ella, aunque sean relevantes. Se niegan, se excluyen, aunque se sepa que lo son. El problema metodológico asociado es que la cuerda es demasiado corta para la profundidad del pozo. Por tanto es casi completamente inútil. Ser mejores profesionales y enseñar mejor para una formación más consciente, amplia y profunda exige una reconstrucción de las prácticas desde el ser, no sólo desde lo que hace la persona, ni desde la reflexión sobre su práctica. Quizá la fuente de la calidad de la enseñanza no esté donde se está buscando.
- Sobre el desarrollo profesional del docente: En principio, se confirma que “cada vez resulta más evidente que el desarrollo profesional tiene que ir unido a un desarrollo personal” (Bell y Gilvert, 1994; Alonso, 2001:35). Esto no será posible ni eficaz, si el ámbito de ‘lo personal’ no se concreta en constructos reconocibles y aplicables a la “autoformación” (Gadamer, 2000). Nuestra propuesta formativa va más allá de lo que normalmente se identifica como lo personal (lo emocional,

lo social, la autoestima, el autoanálisis, la personalidad, etc.), porque no se ocupa del desarrollo personal. Desde el enfoque formativo seguido, el desarrollo personal puede verse como un nivel 'meso' entre el desarrollo profesional, periférico y aplicado, y el definido por los constructos propuestos, que trascienden lo personal hasta un umbral de "educación transpersonal" (Herrán, 1998).

- Sobre los constructos formativos radicales expuestos: Concluiremos en torno al tema de este parágrafo desde dos enfoques: sintético y analítico. Desde un enfoque sintético, las sociedades desarrolladas han relegado los grandes interrogantes y retos del ser humano. La ciencia –como vino a observar Wittgenstein (1989:181), apenas los ha rozado. Ni la política tampoco. Por eso no forman parte de los currícula. La Pedagogía y la escuela deberían ocuparse, sobre todo, de lo que más importa al ser humano, se sea consciente de ello o no. Los temas perennes son asuntos radicales excluidos de la educación y de la investigación didáctica. Pero su ausencia está presente y actúa como atractor formativo del relativo desastre social y personal. Desde la Didáctica no se está resolviendo la dualidad 'tema perenne-currículo', porque ni se está viendo como necesario, ni interpretando como un problema formativo. Nuestra propuesta apunta a que esta dialéctica puede resolverse mediante un sistema de retos radicales que incluyan los desafíos educativos convencionales. Los retos convencionales y los radicales son imprescindibles para la formación, como la sístole y la diástole para bombear la educación. En su día se propuso una estructura curricular tridimensional (Herrán et al., 2000; Herrán y Cortina, 2006) capaz de estructurarlos, vertebrada por: áreas curriculares o asignaturas, ejes transversales y temas radicales. Unos y otros se cruzan y complementan. Componen, junto a los desafíos convencionales, un campo inclusivo de 'formación total'. A los radicales puede accederse a través de una metodología formativa basada en la interiorización y la meditación, que será objeto de otro trabajo específico posterior.

Desde un enfoque analítico, se concreta que los constructos expresados han sido cinco: la conciencia, el egocentrismo y la mala praxis de origen personal, la madurez personal, el autoconocimiento y la evolución de la Humanidad. De lo expuesto y respecto a la Pedagogía y la Didáctica podemos concluir con pesimismo (están lejos de los tópicos e intereses convencionales) o con optimismo (podrían ser ejes emergentes): p. ej., respecto al autoconocimiento, Sevillano (2011) incluye el "autoconocimiento y reconocimiento del otro" (que refiere a los estudiantes) como uno de los "modelos emergentes en los procesos formativos" dentro de la Didáctica, si bien no los incluye como una de las "nuevas temáticas para enseñar y aprender". Acerca del particular, entendemos que la experiencia didáctica plena basada en el autoconocimiento es un imperativo formativo para todos y de un modo especial para los docentes. No sólo es una posibilidad para todo profesor. Es una realidad al alcance de todo docente interiorizado, que sepa meditar y que no se limite a reflexionar sobre su práctica. La primera barrera a disolver es el propio ego. El egocentrismo, en cualquiera de sus planos (personal, colectivo, departamental, institucional...), nos aleja de la formación. Profesionalmente requiere desidentificarse de la parcialidad y desprenderse de conceptos inútiles y de enfoques fragmentarios o incompletos que impiden vivir cada momento como una unidad en evolución. La enseñanza con base en el autoconocimiento permite superar la parcialidad de los actos sesgados. Induce a implicarse completamente en la profesión, que podría

comprenderse y vivirse como meditación o como “vía de conciencia” desde la que acceder a “estados de conciencia” más y más complejos y plenamente formativos (Herrán, 1998, 2006a).

- Sobre la conciencia y el autoconocimiento en la formación del profesorado: Ni la conciencia ni el autoconocimiento son constructos normalizados en Didáctica y, dentro de ella, en formación del profesorado. Los investigadores y formadores de profesores no están familiarizados con ellos. La universidad no los contempla. Definen una frontera objetiva del conocimiento. Con frecuencia se asimilan a otros conceptos (mindfulness, autoanálisis, etc.) que poco tienen que ver con ellos, porque suelen adoptarse de una Psicología que así mismo los ignora. Este proceder tiene tres efectos: la definición imprecisa, la ilusión de conocimiento y la actuación desorientada. El resultado en la formación didáctica del profesorado es la confusión, que a su vez se constituye en causa de inercia ignorante en su mismo sentido. (Por ejemplo, pensar que el autoconocimiento es autoanálisis y que sólo afecta a los estudiantes.) El antídoto ya nos lo enseñaron Confucio o Sócrates, y no es otro que asumir el reto del conocimiento como reconocimiento de que no se sabe lo que no se sabe, si el propio ego lo permite y existe voluntad y madurez para reconocerlo, en su caso. Esta línea base podría constituir el mejor referente didáctico para la renovación pedagógica práctico-reflexiva-radical o compleja e inclusiva a que apuntamos.

En cuanto a las posibilidades futuras de tópicos como el autoconocimiento y la conciencia en la formación inicial de los profesores, apuntamos las respuestas dadas por un conjunto de destacados investigadores del área de DOE. Algunos reconocen, por ejemplo, que la conciencia y el autoconocimiento apenas se incluye en la formación inicial del profesorado. Pero destacan su importancia al calificarlos como “temas relevantes” (Martínez Rodríguez, 2012:598), “aspectos esenciales” (Álvarez Aguilar, 2012:571), “aspectos clave” (Mallart, 2012:654) u “omisiones, lagunas y deficiencias en el curriculum de la formación del profesorado que difícilmente se pueden explicar” (Santos Guerra, 2012a:706).

Sin la inclusión de los constructos formativos radicales propuestos, la formación no se da en profundidad ni en profesores, ni en alumnos, ni en organizaciones. Mallart (2012) alude al “espíritu profundo de la formación humana” y a su vínculo con la profesión:

Sin conciencia, sin autoconciencia, sin autoconocimiento, sin sentido de la vida y de pertenencia solidaria a la Humanidad, mal se puede enseñar. Y en modo alguno es posible educar careciendo del espíritu profundo de la formación humana. Hay muchos enseñantes y muchos menos educadores de lo que debiera (p. 654).

Por su parte, Asensi Díaz (2012) entiende que las cuestiones como aquellas que “se refieren a la ‘evolución de la conciencia’ [...] pueden ser perfeccionadas mediante la educación (p. 587). Esa inclusión formativa es posible si la inquietud investigadora de los profesionales es lo suficientemente capaz, ya que: “Si los docentes investigadores se preparan para hacer educativas las temáticas que trabajan, los alumnos conocerán la forma de entender el significado y uso de esos y otros términos más allá de novedades y manejos superfluos” (González Jiménez, 2012:648). Para Medina Rivilla (2012) el apoyo clave es doble: la coherencia y el ser humano:

El docente es fundamentalmente un profesional que ofrece su modelo de ser para que lo compartan o lo rechacen, pero en ese proceso tenemos que tomar conciencia de nuestras posibilidades y limitaciones: ¿Cómo voy a formar en las competencias si yo ni siquiera me he planteado si las tengo? ¿Cómo voy a transformar un proceso de humanidad si yo no me

siento realmente humano en un proceso de este tipo? Esa es la clave. En síntesis, ha habido como limitaciones en el sentido que parecía que lo importante eran determinados contenidos, determinadas disciplinas y no lo más importante que es el ser humano que trabaja esa disciplina. En eso sí que hay que avanzar mucho (p. 673).

En un sentido afín se expresa Moral Santaella (2012): “La base de todo proceso educativo se centra en la construcción de la identidad, por este motivo el docente debe partir realizando una toma de conciencia de su propia identidad y a partir de ahí estará capacitado para enfrentarse a su tarea docente” (pp. 682, 683). Por otro lado, Sevillano (2011) entiende que una mayor atención al conocimiento interior del estudiante puede contribuir al desarrollo de un modelo emergente en los procesos formativos capaz de acicatear nuevas metodologías didácticas:

Así, un nuevo tipo de enseñanza-aprendizaje en concordancia con el paradigma emergente, además de estimular nuevas metodologías de aprendizaje integradoras de los más diferentes aspectos individuales, deberá despertar en el estudiante su autoconciencia y colaborar para la trascendencia de su yo individual para el yo colectivo o transpersonal (Sevillano, 2011: 24-25).

- Sobre algunos cambios de perspectiva asociados al enfoque radical inclusivo de la formación: El enfoque radical inclusivo de la formación asocia un amplio conjunto de cambios de perspectiva. Los podemos imaginar como vectores de cambio que transcurren de su origen (situación actual) a un sentido más formativo (complejo y consciente):
 - ✓ De una ‘educación para el desarrollo y el progreso social nacional’ (desde y para sistemas educativos nacionalistas), a una educación para la evolución de la Humanidad. Sus grandes retos interrelacionados tienen que ver con su propia educación, la conciencia individual y colectiva y su evolución, en términos de conocimiento y de unidad humana, cuyo sentido puede reconocerse.
 - ✓ De una ‘educación para la vida’ (Martí, 1965; Marina, 2004; Perrenoud, 2012a) a una educación ‘para la vida’, incluyendo la muerte (Herrán et al., 2001), ‘y para cambiar la vida’ personal y colectiva, interior y exterior, desde su continuidad. Una pauta didáctica es que en cualquier prenda los descosidos se arreglan desde el interior. En formación, son casi siempre efectos del ego humano.
 - ✓ De una educación centrada en el alumno (niño o joven) o en el profesor, a una educación centrada en la complejidad del fenómeno, a saber, en ocho centros interrelacionados (Herrán, 2013a): el profesor, el alumno, la formación, la familia (en su caso), los medios de comunicación, la administración educativa, la mejora social actual y el futuro de la humanidad. Ocho centros, pero con un fin, un anhelo o un atractor común -más o menos palpable, más o menos autoconsciente-, que asocia la evolución a la complejidad. Compartimos esta vinculación con Teilhard de Chardin (1967), uno de los primeros autores en proponer esta correspondencia: “Tal y como yo lo veo, la complejidad es una heterogeneidad organizada y por consiguiente centrada”.
 - ✓ De una educación basada en reformas políticas parciales, egocéntricas y pedagógicamente escasas, a una educación basada en el conocimiento y la renovación pedagógica dialéctica y universal para la evolución interior, científica y social del ser humano.
 - ✓ De una educación polarizada en currícula basados en lo que la sociedad demanda, a propuestas curriculares abiertas apoyadas además en lo que

formativamente necesita. Este salto daría entrada a la posibilidad de que los currícula incluyeran, además de los convencionales (necesarios, emergentes, contextualizados, circunstanciales, idiosincrásicos, basados en encargos/ urgencias sociales, etc.), temas y retos perennes.

- ✓ De una educación en valores sociales -que con mucha frecuencia se parcializan, tergiversan y manipulan-, a una educación en virtudes personales y sociales, menos manipulables y ambiguas, comprendidas como efectos del conocimiento.
- ✓ Del profesor reflexivo al profesor consciente, que se busca más allá de su persona.
- ✓ De una 'formación' centrada en la adquisición de aprendizaje significativo y relevante a una formación desde aprendizajes significativos formativos, con base en la pérdida, el desaprendizaje, el descondicionamiento, los estados de conciencia (Herrán, 2006a), la madurez personal (Herrán, 2011a, Ramírez y Herrán, 2012), el autoconocimiento, etc.
- ✓ De una formación comprendida como "enriquecimiento profundo de la personalidad", opuesta a "la instrucción suficiente para afrontar los exámenes, ocupar las plazas codiciadas, ingresar en tal escuela o meter el pie en alguna casa de negocios o en la administración del estado" (Freinet, 1971:28), a la formación como proceso de disolución consciente del ego, comprendido como personalidad o máscara del ser, cuyas etapas pueden ser: incremento de razón dialéctica o compleja, madurez personal, pérdida del ego y experiencia de autoconocimiento. El autoconocimiento no se realiza sobre la personalidad, porque ésta -que varía según la historia personal, el contexto y la educación- no es el ser esencial. La personalidad es la apariencia del yo, y sólo se puede conocer, analizar o a lo sumo autoanalizar. Pero no es susceptible de autoconocimiento. La formación más allá del ego y basada en la conciencia no puede detenerse en la personalidad, que intermedia en el proceso formativo.
- ✓ De una educación centrada en el aprendizaje y desarrollo de competencias (saber, hacer y ser), a una formación centrada en la conciencia, la interiorización y en competencias negativas (con cuya pérdida se gana en formación). La mayor parte de pedagogos entiende la calidad de la educación en términos de 'calidad de los aprendizajes'. Esta identidad es falsa, a nuestro modo de ver, como lo es en términos de competencia. Este alineamiento con el solo 'aprendizaje' no sólo es propio de pedagogos con formación psicológica de base: es generalizado. Lo interpretamos como una mala absorción pedagógica de un significado psicológico, obviamente insuficiente. Esto nos conduce a cuestionar la validez del tan manido 'aprender a aprender' (Delors, 1996) como finalidad educativa. Entender la educación en términos últimos de 'enseñar a aprender a aprender' es un sinsentido, porque ese 'aprender' no está orientado a priori, es parcial: sólo es adquisición, sea vía recepción o de descubrimiento. Ha de añadirse a ese segmento el sentido formativo de la enseñanza que educa y sus destinos: la mejora personal, la mejora social y el autoconocimiento. Por ello proponemos que, en vez de 'enseñar a aprender' nos refiramos a 'enseñar a aprender a formarse y a buscarse esencialmente'. De otro modo, el aprendizaje puede perderse durante toda su vida mientras aprende. El "caminante, no hay camino, se hace camino al andar" de A. Machado no sirve en formación. "No hay camino, pero hay brújula", ha repetido Fernández Pérez (2006)

(comunicación personal). Esa brújula formativa no son los aprendizajes sin más, sino el autoconocimiento, casi inédito en Didáctica. Formarse requiere darse cuenta (*awareness*) de que hay que desidentificarse, desaprender, perder, de que la ‘significatividad’ de los aprendizajes puede no ser formativa –por intensidad o por validez–, de que hay aprendizajes erróneos y conocimientos que no ayudan a evolucionar personal ni socialmente, etc. El trabajo sobre competencias y cualidades negativas requiere un trabajo mediante “didácticas negativas” (Herrán y González, 2002). La diferencia entre la “educación negativa” de Rousseau (1987) y Kant (1983) –que después desarrollaron Montessori, Buber, etc.– y la ‘didáctica negativa’ es que la aquellos se centra en el educador como no acción, mientras que la que definimos se centra en la formación y puede incluir acción educativa o no acción para la pérdida con una finalidad educativa. Estas competencias estarían relacionadas con el ego personal, profesional y social.

Por otro lado, centrándonos en la formación en competencias, aplaudimos que puedan considerarse, en el contexto de la formación profesional, un compromiso ético (Colunga, 2013). Pero no compartimos que, como mala práctica basada en la complejidad, se proceda de dos modos: 1º) Manipulando, bien intencionadamente, el concepto ‘competencia’ como si fuera de plastilina, hasta identificarlo con el centro de lo deseable en educación (Colunga, 2013; Pérez Pueyo, 2013). 2º) Cuando desde constructos como ‘competencia personal’ se ‘logra’ que otras disciplinas con otros objetos de estudio –p. ej., la psicología– aterricen y se ‘cuelen’ en la Didáctica hipertrofiándola sin necesidad (p. ej., Colunga, 2013); en estos casos, a veces el interés no está en la complejidad del fenómeno, sino en el desarrollo de la propia disciplina o *ismo*, por una fidelidad mal entendida. Sin renuncia, disciplina y respeto se avanzará peor en los campos de las ciencias inmaduras. Por otra parte, lo que Perrenoud (2012a) propone como “otros saberes” complementarios a las competencias poco tienen que ver con el contenido y el enfoque radical e inclusivo propuestos.

- ✓ Del “aprender haciendo” (Dewey, 1989; Freire, 1972, 1990, 2009) aplicado a los alumnos, a un ‘aprender haciéndose’ y a un ‘aprender descubriéndose’ aplicable a la formación de profesores y alumnos y, por extensión a educadores: gestores del centro, padres, medios, políticos, etc. ‘Hacerse’ y ‘descubrirse’ en este contexto es tomar conciencia de lo que cada ser humano es existencial y esencialmente.
- ✓ De la práctica como objeto de la reflexión, a la comprensión profunda de quien practica y de su formación. La sola práctica no puede marcar la pauta ni encorsetar la formación y la investigación de la enseñanza. Por eso no compartimos razones como ésta que, a la luz del silencio crítico que asocia, parece consensuada:

La práctica en educación no espera, normalmente, ni puede esperar a que exista un corpus de conocimientos capaz de regularla, responde a necesidades o son respuestas intuitivas a esas necesidades cuya justificación, si se busca y si se llega, vendrá más tarde (Gimeno Sacristán, 1990:85).

Una cosa es que, al ser la comunicación didáctica un proceso emergente, se haga a sí misma en cada momento (González Jiménez, 2008), y otra que su ciencia se ponga en función de la práctica. ¿En qué profesión sería con práctica ocurre esto? Creemos que este planteamiento es empobrecedor para la Didáctica, porque la enseñanza tiene raíces, lecturas y escrituras que trascienden la praxis. La Didáctica no sólo es tecnología de la

Pedagogía (Hashimoto, 2013) que camina tras la práctica. Desde una mayor complejidad proporcionaría perspectivas diferentes (básicas y aplicadas) de la práctica, otras preguntas y otras respuestas, incorporar otra relación con su objeto de estudio e incluso ir por delante y por detrás de ella a la vez en múltiples enfoques y temas.

Así, el contenido de la cita además de empobrecedor puede ser falso, porque ese corpus puede llegar antes que la práctica y orientarla o cuestionarla, y cuestionarse la engañosa dualidad teoría-práctica, que tanto daño ha hecho y hace a la Didáctica. En Física, por ejemplo, no es infrecuente que se analice, se reflexione, se relacione, se refuten teorías ajenas y propias, se especule y se conjeture sin tantos condicionantes y miedos como en Pedagogía o en Didáctica. Se propone con más flexibilidad, a la espera de que en un lapso razonable, pueda avanzarse tomando como referencia lo apuntado. Del mismo modo a como los físicos motivados se nutren de conjeturas, los profesores que de verdad sean investigadores de sí mismos buscarán conocimiento y nutrirán su práctica en todos los niveles, empezando por su formación profunda, en la mayor medida posible.

- ✓ De la reflexión sobre la práctica como fundamento epistémico, a la observación meditativa de la enseñanza y de quien practica, desde donde la enseñanza se puede desempeñar y mejorar radicalmente.
- ✓ De la innovación didáctica apoyada en la investigación como base de la enseñanza (Stenhouse, 1991, 1993), al investigarse uno mismo para encontrarse, descubrirse y conocerse más allá del ego y de la personalidad, desde la cual desarrollar una enseñanza más consciente, plena y formativa.
- ✓ De una Didáctica aplicada a los profesores y a sus alumnos, a una Didáctica de la coherencia y la conciencia antes aplicada antes a quienes les forman e investigan.
- ✓ De una Didáctica dependiente de contextos a una Didáctica independiente de ellos que atienda retos formativos radicales, no demandados y básicos.
- ✓ De la comunicación didáctica como forma de hacer, orientada a las funciones y actuación docentes, a “la Didáctica como forma de darse” (González Jiménez, 2008), que subraya que enseñar es sobre todo enseñarse, mostrarse. El corolario es que la autoformación centrada en el propio egocentrismo, en la madurez personal (Ramírez y Herrán, 2012) y en la conciencia docente no puede eludirse o evitarse, sino completar la formación científica de base, científica pedagógica y técnico-reflexiva.
- Sobre la presencia del enfoque y los constructos radical inclusivos en los docentes: Nuestra experiencia formativa (inicial y continua) y asesora con temas convencionales eventualmente considerados desde este enfoque, nos informa de que todos los constructos presentados –y alguno más, como la muerte– son intuitivamente relevantes en la mayor parte de docentes de Infantil, Primaria, Secundaria y Universitaria. Pueden ser centros de interés profesionales para docentes con alto desarrollo personal y profesional. Pueden ser retos aceptables para su inclusión curricular y formativa (para sí, para sus alumnos y para sus centros o comunidades de aprendizaje). Algunos de ellos tienden a valorarlos como ‘necesarios’ y ‘difíciles de incluir y de emprender’. Los docentes interesados, insatisfechos, heterodoxos o creativos motivados por ellos tienen de común un escaso marco teórico e investigativo previo dentro de la Didáctica. Para los profesores en formación (todos), el problema es teórico, epistémico: los

desconocían, nunca los habían pensado, relacionado o tratado. Pero carecen de referentes para estudiar, reflexionar, investigar e interiorizarse. Se perciben ‘distintos’ a los convencionales, y no están avalados por Administraciones educativas, autores de prestigio, etc. El problema es a la vez teórico y práctico. Ello quizá requiera un cambio de rumbo epistemológico.

- Sobre el instrumento para la autoevaluación de la conciencia docente basado en el PAEC: El instrumento presentado se entronca en dos premisas: por un lado, la insatisfacción acerca de la profundidad de la autoevaluación docente e institucional habituales, que no incorporan las variables ‘egocentrismo’ y ‘conciencia’, que aquí se adoptan como un vector formativo esencial. Por otro, la confianza en que este instrumento puede proporcionar nuevas lecturas de la realidad formativa, tanto profesional como institucional.
- Sobre la revisión de literatura acerca del enfoque y los constructos radicales presentados: La revisión realizada muestra que en la literatura científica de Didáctica -léanse bases de datos especializadas (ERIC, ISOC, entre otras), handbooks de investigación, revisiones sobre investigaciones de la enseñanza u otras fuentes secundarias relevantes (P. ej., Wittrock, 1986, 1987; Lowyck y Clark, 1989; Liston y Zeichner, 1993; Guba y Lincoln, 1994, 2005; Zeichner y Noffke, 2001; Richardson, 2001; Day y Sachs, 2004; Villegas-Reimers, 2003; Zeichner, 2005; Reason y Bradbury, 2005; Cochran-Smith y Zeichner, 2005; Cochran-Smith, Feiman-Nemser, McIntyre, 2008; Zeichner, 2010; Romera Iruela, 2011; Hargreaves et al., 2011; Adams, Cochran y Dunne, 2012; Wang, 2013, etc.)- apenas se critican los paradigmas consensuados ni el enfoque técnico-reflexivo, el ‘cambio pedagógico’ no pasa por su cuestionamiento, ni se cuestiona por insuficiente lo que por formación se entiende (pese a su heterogeneidad), ni se retoma un enfoque equivalente al complejo-evolucionista o radical inclusivo, ni se investiga y se forma a profesores y educadores sobre los constructos formativos radicales expuestos-. Quizá por lo anterior, tales constructos están, de momento, excluidos del currículo. Esta observación nos conduce a concluir con las siguientes razones: Los contenidos presentados no coinciden con los normales dentro de la Didáctica. En cuanto a las razones, creemos que se debe no tanto a que la propuesta se refiera a otra realidad, cuanto que trabaja con enfoques y en áreas diferentes el mismo fenómeno complejo, más allá de las fronteras de la reiteración, que hemos criticado. Deducimos la posible alta complementariedad entre esta la perspectiva radical y la convencional, y que la inclusión de ambas puede contribuir a incrementar el conocimiento de la formación. Por otro lado, ésta es la motivación básica del enfoque radical inclusivo, que incluye los constructos anteriores.

Con todo, nos resulta llamativo que la mayor parte de estas críticas y propuestas sean admitidas por los investigadores en conversaciones y debates informales. Nuestra conclusión es que se reconocen, pero no pasan a los *papers* o a los manuales, porque no hay trabajos previos consistentes ni investigaciones en las que basarse. Quizá de un modo preconsciente se actualiza el lamentable: “que inventen ellos”, de Unamuno. Y con seguridad se hará. Salvo que de una vez se trasciendan dualidades como: ‘ellos-nosotros’, ‘frontera-no-frontera’, ‘teoría-práctica’, ‘utopía-profesionalidad’, ‘ciencia-renovación pedagógica’, etc. La superación de dualidades y la búsqueda de la complementariedad y de la síntesis es una metodología fiable para la evolución del conocimiento y la conciencia, sobre todo cuando no solamente existe una clase de síntesis (Fichte-

hegeliana), sino cuando se puede disponer de más de veinte clases diferentes (Herrán, 2003b:585-590) desde las que superar dualidades dialécticamente hacia la complejidad.

- **Conclusión final:** Es posible que sólo el devenir de la conciencia o del conocimiento pueda verificar la hipótesis inicial. Si, como se ha expresado, la Pedagogía y la Didáctica normales están navegando en lo superficial, una línea de su evolución epistemológica podría consistir en su apertura hacia una mayor profundidad. O sea, en la normalización de su orientación a la hondura, hoy oculta, incluso negada, tapada o bastante desconocida. Quizá esto tenga algo que ver con la actitud del ser humano hacia su entorno exterior, donde las mayores alturas de la Tierra se conocen mejor que sus profundidades. Su atractivo aparente y su reto sonoro parece ser mayores. Pero este hecho, protagonizado por la Pedagogía y la Didáctica, pudieran ser una distracción, un error de bulto. La reiteración de las interpretaciones paradigmáticas consensuadas, que tan acriticamente y bien han interiorizado estas disciplinas, han generado un cierre epistemológico y profesional de hecho en torno a la formación. Fomentan la “epistemología de la lavadora” (Herrán, 2009b), tan practicada en Didáctica, que sobre todo desgasta e inexorablemente pudre el tejido de la ciencia en una orgía de jabones, agua y movimiento en gran medida estéril y cansino. Consecuentemente, en este trabajo se ha propuesto una apertura de la tapa del electrodoméstico y una concreción hacia lo que podría considerarse un uso central, denunciando, de paso, su paradójico abandono por la ciencia normal.
- Este estudio se ha generado, pues, para contribuir decididamente a la evolución hacia el futuro de una Didáctica más consciente, y para el presente de una Didáctica más rebelde, compleja y más ambiciosa. Para ello no sólo se ha criticado el plano epistemológico consensuado (paradigmas habermasianos y enfoque práctico reflexivo). Se han propuesto otras percepciones o enfoques por un lado más complejos y siempre complementarios a los establecidos, que sometemos a debate científico, una actividad poco y mal practicada, casi no deseada por algunos en nuestras latitudes españolas. Se han definido además constructos formativos radicales con los que profundizar en lo que habitualmente se entiende por ‘formación’ y desde los que es posible diferenciar (luego ‘conocer’, al decir de Comenio, 1984) entre formación aparente o superficial y formación real o profunda, definiendo otros horizontes interiores y exteriores para la profesión y la investigación.
- La propuesta no sólo tiene que ver con una investigación como actualización de discursos. Se propone un punto de inflexión en el sentido y el eje de los discursos vigentes, en los que, desde luego, se incluye el enfoque predominante, que forma parte de la propuesta. Admitir los constructos en la formación como raíces principales de ella equivale a cambiar el centro de gravedad en la comprensión en Didáctica sobre la enseñanza y su investigación. Podría entrañar un giro interpretativo sobre la misma realidad percibida. Se trata de una propuesta de renovación pedagógica de 180° acerca de la misma realidad que percibimos. El planteamiento formal podría tener que ver con la reflexión de Benedetti (2006), el poeta de la ironía y el compromiso: "Cuando creíamos que teníamos todas las respuestas, de pronto, cambiaron todas las preguntas". Aunque el proyecto que asocia es de cambio radical, no es excluyente y no debería entrañar una polémica como la la copernicana con el enfoque geocéntrico de Tolomeo -“No es así”-. Se parece quizá más a la dialéctica entre Newton y

Einstein o entre Einstein y Bohr, en la Física –“No sólo es así”–, porque cada enfoque se ocupa de una parte de la realidad, aunque el paradigma envolvente redefine todo. Confiamos en que, como M. Besso dijo a Einstein en una carta: “Si son rosas, florecerán” (en Blanco Laserna, 2012:42).

Referencias

- Abelardo, P. (1990). *Conócete a ti mismo*. Madrid: Tecnos.
- Adams, J., Cochrane M. y Dunne. L. (2012). *Applying theory to educational research. An Introductory approach with case studies*. Oxford: John Wiley & Sons–Blackwell.
- Alonso, E. (2001). *La formación del profesorado. Proyectos de formación en centros educativos*. Barcelona: Graó.
- Álvarez Aguilar, N. (2012). Respuestas de investigadores del área de Didáctica y Organización Escolar. Nivia Álvarez. En A. de la Herrán, J. Paredes, C. Moral y T. Álvarez, *Preguntas fundamentales de la enseñanza* (4ª ed., pp. 565-572). Madrid: Universitas.
- Álvarez Álvarez, C. (2013). *Enseñanza y desarrollo profesional docente. Pensar y vivir la educación*. Madrid: La Muralla.
- Álvarez, F.J. y Fuente, R. (2006). *Biología de la mente*. México: FCE.
- Álvarez, N. y Herrán, A. de la (2009). *Claves del autoconocimiento*. Camagüey (Cuba): Ácana.
- Arnold, T. (1920). *Ensayos sobre educación*. Madrid: Calpe.
- Arnold, R. (2012, Octubre). La importancia de las competencias emocionales en la educación superior. Ponencia presentada al *Seminario Permanente IUCE-UAM sobre Innovación de la Enseñanza*. Madrid.
- Bacon, F. (1984). *Novum organum*. Madrid: Sarpe.
- Barraca, J. (2011). *Vivir la humildad. Ensayos sobre la soberbia*. Madrid: San Pablo.
- Batt, E.G. (2010). Cognitive coaching: a critical phase development to implement sheltered instruction. *Teaching and Teacher Education*, 26, 997-1005.
- Bell, B., y Gilbert, J. (1994). Teacher development as professional, personal, and social development. *Teaching and Teacher Education*, 10, 483-497.
- Benedetti, M. (2006). *La tregua*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bisquerra, R. (2007). Las competencias emocionales. *Educacion XXI*(10), 61-82.
- Bhagwan Shree Rajneesh (1987). *... Y llovieron flores. Charlas sobre historias zen*. Madrid: Barath.
- Blanco Laserna, D. (2012). *Einstein. La teoría de la relatividad. El espacio es una cuestión de tiempo*. Pamplona: RBA.
- Blay, A. (2006). *Ser. Psicología de la autorrealización* (2ª ed.). Barcelona: Índigo (e.o.: 1992).
- Bolívar, A. (1995). *El conocimiento de la enseñanza. Epistemología de la investigación curricular*. Granada: Universidad de Granada. FORCE.
- Bolívar, A. (1999). Modelos de diseño curricular de corte crítico y postmoderno: descripción y balance. En J.M. Escudero (Ed.), *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (pp. 145-162). Madrid: Síntesis.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesas y realidades*. Madrid: La Muralla.

- Bolívar, A. (2012). Respuestas de investigadores del área de Didáctica y Organización Escolar. Antonio Bolívar. En A. de la Herrán, J. Paredes, C. Moral y T. Álvarez. *Preguntas fundamentales de la enseñanza* (pp. 601-612). Madrid: Universitas.
- Bou, J.F. (2007). *Coaching para docentes*. Madrid: Club Universitario.
- Bousquet, J. (1974). *La problemática de las reformas educativas*. Madrid: MEC.
- Bruzzone, D. (2012). Duelo, búsqueda de sentido y cuidado pedagógico: Hacia una logopedagogía. En Asociación Viktor E. Frankl (Coord.), *Duelo y escuela. Educar en el sentido ante la pérdida* (pp. 27-67). Barcelona: Sello Editorial.
- Cabrera, J. (2012). Creatividad y complejidad en la formación universitaria: tendencias desde una perspectiva docente. *Matices del Posgrado Aragón*, 16, 31-66.
- Cañizares, Y. y Guillén, A.L. (2013). Auto-conocimiento de los estilos de aprendizaje, aspecto esencial en la actividad de estudio. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(3), 123-137.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez-Roca.
- Cayo Salustio (1991). *La conjuración de Catilina*. Madrid: CSIC.
- Cervantes, M. de (1965). *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha*. Madrid: Ibéricas.
- Cirillo, S. (2013). *Malos padres*. Barcelona: Gedisa.
- Cochran-Smith, M. y Litle, S. (2002). *Dentro/fuera. Enseñantes que investigan*. Madrid: Akal.
- Cochran-Smith, M. y Litle, S. (2003). Más allá de la certidumbre: adoptar una actitud indagadora sobre la práctica. En A. Lieberman y L. Miller (Eds.), *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 65-80). Barcelona: Octaedro.
- Cochran-Smith, M., Feiman-Nemser, S. y McIntyre, D.J. (2008). *Handbook of research on teacher education: enduring questions in changing contexts*. Nueva York: Routledge.
- Cochran-Smith, M. y Zeichner, K. (Eds.) (2005). *Studying teacher education: the report of the AERA panel on research and teacher education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Colás Bravo, P. y Jiménez Cortés, R. (2006). Tipos de conciencia de género del profesorado en los contextos escolares. *Revista de Educación*, 340, 415-444.
- Colunga, S. (2013, Noviembre). Formación de competencias de desarrollo personal. Ponencia presentada a la *XII Conferencia Internacional de Ciencias de la Educación*, Camagüey, Cuba.
- Comenio, J.A. (1984). *Didáctica magna*. Madrid: Akal.
- Copello, M.I. (2011). El profesor como investigador reflexivo. En J. Paredes y A. de la Herrán (Dirs.), *Proyecto "Formación mediante Creatividad, Redes Sociales y Mejora de la Práctica Docente Universitaria"*. Universidad de la República. Montevideo, Uruguay.
- Cruz Garcette, L. (2011). *El conocimiento práctico docente del profesor universitario en su interrelación con el marco epistemológico personal*. Tesis doctoral no publicada. Universitat de Barcelona, Barcelona.
- Damasio, A. (2010). Antonio Damasio: el mago del cerebro. *El País Digital* (10/11/2010).
- Day, C. (2005). *Formar docentes*. Madrid: Narcea.
- Day, C. (2006). *La pasión por enseñar: La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- Day, C. y Sachs, J. (Eds.) (2004). *International handbook of the continuing professional development of teachers*. Milton Keynes: Open University Press.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/UNESCO.

A. de la Herrán

- Denzin, N.K. y Lincoln, Y.S. (Coords.) (2012). *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa.* Barcelona: Gedisa.
- Deshimaru, T. (1981). *El cuenco y el bastón. 120 cuentos zen.* Barcelona: Visión Libros.
- Dewey, J. (1971). *Experiencia y educación.* Madrid: Biblioteca Nueva.
- Dewey, J. (1975). *Democracia y educación.* Madrid: Morata.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo.* Barcelona: Paidós.
- Dewey, J. (2008a). *El arte como experiencia.* Madrid: Morata.
- Dewey, J. (2008b). *La teoría de la valoración.* Madrid: Siruela.
- Díaz Pardo, F. (2012). *Manual para profesores inquietos. Reflexiones sobre las funciones y disfunciones del docente.* Madrid: CCS.
- Dyer, W.W. (2012). *Tus zonas erróneas (4ª ed.).* Barcelona: Debolsillo.
- Einstein, A. (2012). *El mundo como yo lo veo.* Madrid: Brontes.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: A study of practical knowledge. The evolution of a discourse.* Nueva York: Nichols Publishing.
- Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26, 247-273.
- Estebaranz, A. y Mingorance, P. (2012). Respuestas de investigadores del área de Didáctica y Organización Escolar. Araceli Estebaranz y Pilar Mingorance. En A. de la Herrán, J. Paredes, C. Moral y T. Álvarez, *Preguntas fundamentales de la enseñanza* (pp. 631-640). Madrid: Universitas.
- Eucken, R. (1925). *La lucha por un contenido espiritual de la vida. Nuevos fundamentos para una concepción general del mundo.* Madrid: Daniel Jorro.
- Evans Risco, E. (2010). *Orientaciones metodológicas para la investigación-acción. Propuesta para la mejora de la práctica pedagógica.* Lima: Ministerio de Educación.
- Fernández Agis, D. (2006). Pedro Abelardo y la ética del conocimiento de sí. *A Parte Rei*, 46, 1-7.
- Fernández Cruz, M. (2012). Respuestas de investigadores del área de Didáctica y Organización Escolar. Manuel Fernández. En A. de la Herrán, J. Paredes, C. Moral y T. Álvarez, *Preguntas fundamentales de la enseñanza* (pp. 641-644). Madrid: Universitas.
- Fernández, A. (2008). *El desarrollo profesional del docente y el "perfil del docente".* San Salvador: Universidad Centroamericana José Simeón Cañas.
- Fernández, J. (2012). *Errores en la educación de los hijos. Cómo evitar los 25 más comunes.* Madrid: Pirámide.
- Flores, F. (1993). *Creando organizaciones para el futuro.* Chile: Dolmen.
- Flores, M.C.G. (2010). *Formación de educadores holistas. El desarrollo de las habilidades docentes y sus procesos de transferencia.* Guadalajara: Secretaría de Educación de Jalisco.
- Franco Justo, C., Fuente Arias, M. de la y Salvador Granados, M. (2011). Impacto de un programa de entrenamiento en conciencia plena (mindfulness) en las medidas de crecimiento y la autorrealización personal. *Psicothema*, 23(1), 58-65.
- Frankl, V.E. (2002). *Dio nell' inconscio.* Brescia: Morcelliana.
- Freinet, C. (1971). *La escuela popular moderna.* Lima: Ministerio de Educación.
- Freire, P. (1972). *Pedagogía del oprimido.* Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación.* Barcelona: Paidós.

- Freire, P. (2009). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Gadamer, H.G. (2000). *La educación es educarse*. Barcelona: Paidós.
- Gairín, J. y Martín Bris, M. (2004). Las instituciones educativas en la encrucijada de los nuevos tiempos: retos, necesidades, principios y actuaciones. *Tendencias Pedagógicas*, 9, 21-44.
- Gairín, J. (1998). Estadios de desarrollo organizativo: De la organización como estructura a la organización que aprende. En M. Lorenzo (Ed.), *III Jornadas Andaluzas sobre Organización y Dirección de Instituciones Educativas* (pp. 47-91). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Gairín, J. (2000). Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. *Educación*, 27, 31-85.
- Gandhi (2001). *Palabras para la paz*. Madrid: Sal terrae.
- García Bermejo, S. (1989). *El pensamiento totalizado*. Madrid: Alpuerto.
- García Bermejo, S. (1992). *La divinización generalizada de la Humanidad*. Zaragoza: Círculo.
- García Garrido, J.L. (1986). *Problemas mundiales de la educación*. Madrid: Dykinson.
- García García, M. (2001). Amanecer de la razón en Europa: Un recorrido en clave didáctica e interdisciplinar. *Encuentros Multidisciplinares*, 3(9), 20-31.
- García Morente, M. (1936). Virtudes y vicios de la profesión docente. *Revista de Pedagogía*, 169, 1-11.
- Gidley, J. (2008). *Educación para la evolución de la conciencia: dar voz a la emergencia del amor, la vida y la sabiduría*. Recuperado de <http://www.academia.edu/670128/>
- Gil Calvo, E. (2004). Pluralismo cultural y universalismo civilizador. *El País*, 26 de octubre.
- Gimeno Sacristán, J. (1990). Conocimiento e investigación en la práctica educativa. *Cuadernos de Pedagogía*, 180, 80-86.
- Gimeno Sacristán, J. (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2005). *La educación que aún es posible*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2013). *En busca del sentido de la educación*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, Á. (1988). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- González Jiménez, F.E. (2008). Qué es y de qué se ocupa la Didáctica: Sus fundamentos y métodos. En A. de la Herrán, y J. Paredes (Coords.), *Didáctica General. La práctica de la enseñanza en educación infantil, primaria y secundaria* (pp. 1-26). Madrid: Mc-Graw-Hill Interamericana.
- González Jiménez, F.E. (2012). Respuestas de investigadores del área de Didáctica y Organización Escolar. Félix E. González Jiménez. En A. de la Herrán, J. Paredes, C. Moral y T. Álvarez, *Preguntas fundamentales de la enseñanza* (4ª ed., pp. 645-648). Madrid: Universitas.
- González, R. y Latorre, A. (2013). *El maestro investigador. La investigación en el aula*. Barcelona: Graó.
- Grossman, P.L. (1995). Teachers' knowledge. En L.W. Anderson (Ed.), *International encyclopedia of teaching and teacher education* (pp. 20-24). Cambridge: Cambridge University Press.
- Guba, E.G., y Lincoln, Y.S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. En N.K. Denzin y Y.S. Lincoln. *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Thousand Oaks: Sage.

A. de la Herrán

- Guba, E.G., y Lincoln, Y.S. (2005). Paradigmatic controversies, contradictions and emerging confluences. En N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 191-216). California: Sage.
- Habermas, J. (1989). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- Hargreaves, A. (2011). *Second international handbook of educational change*. Dordrecht: Springer.
- Hashimoto, E. (2013). *Un enfoque metodológico alternativo para investigar en educación*. Tesis doctoral no publicada. Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- Hegel, G.W.F. (1993). *Filosofía del Derecho*. Madrid: Libertarias-Prodhufo.
- Hegel, G.W.F. (2010). *Obras Hegel I*. Madrid: Gredos.
- Hernández Reyes, C. (2012). Hermenéutica, formación y neurociencia. *Planeación y Evaluación Educativa*, 54, 3-14.
- Hernández, F. (2011, Marzo). *La innovación como seña de identidad del profesorado. Conferencia presentada al Seminario 40 Años de Movimientos de Renovación Pedagógica*. Comunidad de Madrid, Madrid.
- Herrán, A. de la (1993). *La educación del siglo XXI. Cambio y evolución humana*. Madrid: Ciencia 3.
- Herrán, A. de la (1995). *Ego, autoconocimiento y conciencia: Tres ámbitos en la formación básica y la evolución personal de los profesores*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Servicio de Publicaciones.
- Herrán, A. de la (1996a). Una clasificación de mentalidades docentes (1ª parte). *Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Madrid*, 73, 32-33.
- Herrán, A. de la (1996b). Una clasificación de mentalidades docentes (2ª parte). *Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Madrid*, 74, 12-13.
- Herrán, A. de la (1997). *El ego humano. Del yo existencial al ser esencial*. Madrid: San Pablo.
- Herrán, A. de la (1998). *La conciencia humana. Hacia una educación transpersonal*. Madrid: San Pablo.
- Herrán, A. de la (2001). El derecho a la universalidad: un desafío educativo para el siglo XXI. *Tarbiya: Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 27, 57-74.
- Herrán, A. de la (2003a). El nuevo paradigma complejo-evolucionista en educación. *Revista Complutense de Educación*, 14(2), 499-562.
- Herrán, A. de la (2003b). *El siglo de la educación. Formación evolucionista para el cambio social*. Huelva: Hergué.
- Herrán, A. de la (2004a). El autoconocimiento como eje de la formación. *Revista Complutense de Educación*, 15(1), 11-50.
- Herrán, A. de la (2004b). Nacionalismos y educación para la universalidad. *Revista Complutense de Educación*, 15(2), 383-430.
- Herrán, A. de la (2005a). Consideraciones sobre premisas y conceptos metodológicos. En A. de la Herrán, E. Hashimoto, y E. Machado, *Investigar en educación: fundamentos, aplicación y nuevas perspectivas* (pp. 331-380). Madrid: Dilex.
- Herrán, A. de la (2005b). Del deterioro de la creación científica en el ámbito educativo. En A. de la Herrán, E. Hashimoto y E. Machado, *Investigar en educación: fundamentos, aplicación y nuevas perspectivas* (pp. 609-651). Madrid: Dilex.
- Herrán, A. de la (2005c). Formación y transversalidad universitarias. *Tendencias Pedagógicas*, 10, 223-256.

- Herrán, A. de la (2005d). El nuevo “paradigma” complejo-evolucionista en educación. En A. de la Herrán, E. Hashimoto, y E. Machado, *Investigar en educación: fundamentos, aplicación y nuevas perspectivas* (pp. 481-571). Madrid: Dilex.
- Herrán, A. de la (2006a). Los estados de conciencia: análisis de un constructo clave para un enfoque transpersonal de la didáctica y la formación del profesorado. *Tendencias Pedagógicas*, 11, 103-154.
- Herrán, A. de la (2006b). Nuevos aprendizajes para el siglo XXI: Una mirada evolucionista y gruyeriana. En C. Vilanou, F.E. González Jiménez, A. de la Herrán, M. Fernández Pérez, y L. Grosso, *Epistemología del aprendizaje humano* (pp. 123-266). Madrid: Fundación Fernando Rielo.
- Herrán, A. de la (2006c). Seis retos éticos para una reforma educativa con los medios de comunicación. *Étic@net*, 5, 1-29.
- Herrán, A. de la (2008a). Creatividad para la formación. En J.C. Sánchez Huete (Coord.), *Compendio de Didáctica General* (pp. 557-606). Madrid: CCS.
- Herrán, A. de la (2008b). Didáctica de la creatividad. En A. de la Herrán y J. Paredes (Coords.), *Didáctica General. La práctica de la enseñanza en educación infantil, primaria y secundaria* (pp. 151-176). Madrid: Mc Graw-Hill Interamericana.
- Herrán, A. de la (2008c). Hacia una educación para la universalidad: más allá de los ismos. En J. Valle (Coord.), *De la identidad local a la ciudadanía universal: el gran reto de la educación contemporánea* (pp. 209-257). Bilbao: Fundación para la Libertad-UAM.
- Herrán, A. de la (2008e). El profesor que se forma. Desarrollo personal y profesional del docente. En J. Sánchez Huete (Coord.), *Compendio de Didáctica General* (pp. 109-152). Madrid: CCS.
- Herrán, A. de la (2009a). Contribución al concepto de creatividad: un enfoque paquidérmico (1ª parte). *Educación y Futuro. Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas*, 21, 43-70.
- Herrán, A. de la (2009b). Estadios de evolución docente. *Tendencias Pedagógicas*, 14, 375-415.
- Herrán, A. de la (2009c). Sobre lo mal que lo hacemos: la familia como solución posible. Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Madrid. *Apuntes de Pedagogía*, 204, 9-12.
- Herrán, A. de la (2009d). Técnicas didácticas en la práctica de la creatividad formativa. En J. Paredes y A. de la Herrán, *La práctica de la innovación educativa* (pp. 135-160). Madrid: Síntesis.
- Herrán, A. de la (2010a). Contribución al concepto de creatividad: un enfoque paquidérmico (2ª parte). *Educación y Futuro. Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas*, 22, 151-175.
- Herrán, A. de la (2010b). Contribución al concepto de creatividad: un enfoque paquidérmico (3ª parte). *Educación y Futuro. Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas*, 23, 131-162.
- Herrán, A. de la (2011a). ¿Más allá del profesor reflexivo y de la reflexión sobre la práctica? En A. Medina, A. de la Herrán y C. Sánchez (Coords.), *Formación pedagógica y práctica del profesorado* (pp. 117-152). Madrid: Ramón Areces.
- Herrán, A. de la (2011b). La madurez institucional como constructo pedagógico. En E. Sebastian Heredero y M. Martin Bris, *Transferencia del conocimiento a partir de prácticas educativas en los contextos español y brasileño* (pp. 145-163). Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Herrán, A. de la (2011c). Indicadores de madurez institucional. *Revista Iberoamericana de Estudos em Educaçao*, 6(1), 51-88.

A. de la Herrán

- Herrán, A. de la (2011d). Reflexiones para una reforma profunda de la educación, desde un enfoque basado en la complejidad, la universalidad y la conciencia. *Educación XX1*, 14, 245-264.
- Herrán, A. de la (2011e). Complejidad y transdisciplinariedad. *Revista Educação Skepsis*, 1(2), 294-320.
- Herrán, A. de la (2012a). Algunas críticas a la evaluación del profesorado universitario centrada en el impacto. En A. de la Herrán y J. Paredes (Coords.), *Promover el cambio pedagógico en la universidad* (pp. 305-335). Madrid: Pirámide.
- Herrán, A. de la (2012b). Currículo y pedagogías innovadoras en la Edad Antigua. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 10(4), 286-334.
- Herrán, A. de la (2013a). Causas de errores que obstaculizan la enseñanza. *Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Madrid. Apuntes de Pedagogía*, 238, 22-23.
- Herrán, A. de la (2013b). Claves para una renovación pedagógica social. *Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Madrid. Apuntes de Pedagogía*, 238, 20-21.
- Herrán, A. de la (2013c). Reflexiones sobre el cambio del cambio en Pedagogía. Un enfoque radical. *Matices del Posgrado Aragón*, 20, 5-24.
- Herrán, A. de la (2013d). ¿Una transdisciplinariedad inmadura? Consideraciones críticas radicales (pensando desde la Pedagogía y la Didáctica). En J. Paredes, F. Hernández, y J.M. Correa (Eds.), *La relación pedagógica en la universidad, lo transdisciplinar y los estudiantes. Desdibujando fronteras, buscando puntos de encuentro* (pp. 30-51). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. <http://hdl.handle.net/10486/13152> (4 Jun. 2013).
- Herrán, A. de la y Álvarez, N. (2010). Para qué enseñar: significado y sentido de la formación universitaria. En J. Paredes y A. de la Herrán (Coords.), *Cómo enseñar en el aula universitaria* (pp. 59-74). Madrid: Pirámide.
- Herrán, A. de la y Cortina, M. (2006). *La muerte y su didáctica. Manual para educación infantil, primaria y secundaria*. Madrid: Universitas.
- Herrán, A. de la y González, I. (2002). *El ego docente, punto ciego de la enseñanza, el desarrollo profesional y la formación del profesorado*. Madrid: Universitas.
- Herrán, A. de la y Paredes, J. (2009). *La práctica de la innovación educativa*. Madrid: Síntesis.
- Herrán, A. de la y Ruiz Corbella, M. (Coords.) (2006). Educación de lo local a lo global. *Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Madrid. Apuntes de Pedagogía*, 174, 13-29.
- Herrán, A. de la y Villena, J.L. (2012). La cultura del impacto JCR: El caso del área de Didáctica y Organización Escolar. En A. de la Herrán y J. Paredes (Coords.), *Promover el cambio pedagógico en la universidad* (pp. 287-303). Madrid: Pirámide.
- Herrán, A. de la, González, I., Navarro, M.J., Bravo, S. y Freire, V. (2000). *¿Todos los caracoles se mueren siempre? Cómo tratar la muerte en educación infantil*. Madrid: De la Torre.
- Hoekstra, A., Beijgaard, D., Brekelmans, M. y Korthagen, F. (2007). Experienced teachers' informal learning from classroom teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13, 191-208.
- Honneth, A. (2011). *La sociedad del desprecio*. Madrid: Trotta.
- Ikeda, D. (1982). *El buda viviente*. Madrid: Emecé.
- Imbernón, F. (2011). Prólogo: Un nuevo desarrollo profesional del profesorado para una nueva educación en el siglo XXI. *Revista Educação Skepsis*, 2, 1-20.

- Imbernon, F. y Jarauta Borrasca, B. (Coords.) (2012). *Pensando en el futuro de la educación. Una nueva escuela para el siglo XXII*. Barcelona: Graó.
- Iranzo, P. (2012). *Asesoramiento pedagógico al profesorado*. Madrid: Síntesis.
- James, W. (1907). *The Energies of Man*. New York: Scribners.
- Jiménez Barros, A. (1999, Julio). Desarrollo, globalización e integración. Conferencia presentada al *II Congreso Mundial de Educación Internacional, Integración y Desarrollo "Aprendiendo a Vivir Juntos"*. Buenos Aires, Argentina.
- Jiménez Cortés, R. (2007). Discurso de género y práctica docente. *Revista de Investigación Educativa*, 25(1), 59-76.
- Jiménez, R. (2012). La investigación sobre coaching en formación del profesorado: una revisión de estudios que impactan en la conciencia sobre la práctica docente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16(1), 238-252.
- Joelle, K. J. and Johnson, K.L. (2002). Capturing complexity: A typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 18, 73-85.
- Josephson, M. (1959). *Edison: A biography*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Jung, C. G. (1983). *La psicología de la transferencia*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Kant, I. (1983). *Pedagogía*. Madrid: Akal.
- Kant, I. (1989). *Crítica de la razón pura (6ª ed.)* (e.o.: 1978). Madrid: Alfaguara
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Kincheloe, J.L. y Kathleen S. B. (2005). *Rigor y complejidad en la investigación educativa*. Nueva York: Publisher Open University Press.
- Krippner, S. (1980). Estados alterados de conciencia. En S. Krippner, R. Wescott, A. Huxley, R.M. Bucke, R. Prince, C. Savage, C. Myers Owens, R. Fisher, E.M. Maupin, G. Ray Jordan Jr., J. Houston, R.E.L. Masters, E. Bourguignon, A.H. Maslow, K. Wilber y A. Watts, *La experiencia mística y los estados de conciencia* (pp. 23-37). Barcelona: Kairós.
- Krishnamurti, J. (1981). *Can Brain Be Totally Free?* Recuperado de: <http://www.youtube.com/watch?v=2PAmyOKaAeE>
- Krishnamurti, J. (2008). *Aprender es vivir. Cartas a las escuelas*. Madrid: Gaia.
- Laercio, D. (2008). *Vidas, opiniones y sentencias de los filósofos más ilustres*. Madrid: Maxtor.
- Lafuente, M. A. C. (1998). Introducción al pensamiento de Paul Ricoeur. *Thémata. Revista de Filosofía*, 19, 219-223.
- Lao Tse (2006). *Tao te ching. Los libros del tao*. Madrid: Trotta.
- Larra, M.J. (1833). Vuelva usted mañana. El Pobrecito Hablador. *Revista Satírica de Costumbres*, 11(1), 1-23.
- Larriera, E. (2005). Coaching mayéutico o como ser maestro: la herencia de Sócrates en las organizaciones. *Capital Humano*, 18(186), 70-78.
- Latorre, A. (2008). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Latorre, A. (2013). *La investigación-acción*. Barcelona: Graó.
- Lenin, V.I. (2012). *El estado y la revolución*. Madrid: Alianza.
- Leonard Barton, D. (1992). The factory as a learning laboratory. *Sloan Management Review*, 32, 23-38.
- Lieberman, A. y Miller, L. (1999). *Teachers: transforming their world and their work*. Nueva York: Teachers College Press.

A. de la Herrán

- Liston, D. P. y Zeichner, K. M. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.
- Lowyck, J. y Clark, C. (1989) (Eds.). *Teacher thinking and professional action*. Leuven: Leuven University Press.
- Maharsi, R. (1986). *Enseñanzas espirituales* (2ª ed.). Barcelona: Kairós.
- Mallart, J. (2012). Respuestas de investigadores del área de Didáctica y Organización Escolar. Joan Mallart. En A. de la Herrán, J. Paredes, C. Moral y T. Álvarez (Eds.), *Preguntas fundamentales de la enseñanza* (4ª ed., pp. 649-656). Madrid: Universitat.
- Malpica, F. (2013). *8 Ideas Clave. Calidad de la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Manen, M. van (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6(3), 205-228.
- Manen, M. van (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.
- Marcelo, C. (2008). Desarrollo profesional y personal del docente. En A. de la Herrán y J. Paredes (Coords.), *Didáctica General. La práctica de la enseñanza en educación infantil, primaria y secundaria* (pp. 291-310). Madrid: Mc Graw-Hill Interamericana.
- Marina, J.A. (2004). *Aprender a vivir*. Barcelona: Ariel.
- Martí, J. (1965). *Obras completas*. La Habana: Editorial Nacional de Cuba.
- Martínez Bonafé, J. (2012). Respuestas de investigadores del área de Didáctica y Organización Escolar. En A. de la Herrán, J. Paredes, C. Moral y T. Álvarez, *Preguntas fundamentales de la enseñanza* (4ª ed., pp. 657-660). Madrid: Universitat.
- Martínez Rodríguez, J.B. (2012). Respuestas de investigadores del área de Didáctica y Organización Escolar. Juan Bautista Martínez Rodríguez. En A. de la Herrán, J. Paredes, C. Moral y T. Álvarez (Eds.), *Preguntas fundamentales de la enseñanza* (4ª ed., pp. 595-599). Madrid: Universitat.
- Mas Torelló, Ó y Tejada Fernández, J. (2013). *Funciones y competencias en la docencia universitaria*. Madrid: Síntesis.
- Maslow, A. H. (1985). *El hombre autorrealizado. Hacia una psicología del ser* (6ª ed.). Barcelona: Kairós
- Mayor Zaragoza, F. (2003). *Acto de presentación del libro "Educación para la universalidad. Más allá de la globalización"*. Círculo de Bellas Artes. Madrid.
- McLeod, K.A. y Krugly-Smolka, E. (Eds.) (1997). *Multicultural education: A place to start. A guideline for classrooms, schools and communities*. Ottawa: Canadian Association of Second Language Teachers.
- Medina, A. (2009). *Innovación de la educación y de la docencia*. Madrid: Ramón Areces-UNED.
- Miret Magdalena, E. (2004). Nuevos horizontes en la sociabilidad humana: claves para la esperanza. En A. Canteras (Ed.), *Los jóvenes en un mundo en transformación: nuevos horizontes en la sociabilidad humana* (pp. 271-282). Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. INJUVE.
- Monarca, H. (2009). *Los fines de la educación. Sobre la necesidad de recuperar y revisar el debate teleológico*. Madrid: Narcea.
- Moral Santaella, C. (2012). Respuestas de investigadores del área de Didáctica y Organización Escolar. Cristina Moral Santaella. En A. de la Herrán, J. Paredes, C. Moral y T. Álvarez (Eds.), *Preguntas fundamentales de la enseñanza* (4ª ed.) (pp. 679-683). Madrid: Universitat.
- Morin, E. (1983). *El método II. La vida de la vida* (e.o.: 1980). Madrid: Cátedra.

- Morin, E. (1984). *Ciencia con conciencia*. Barcelona: Anthropos.
- Morin, E. (1986). *El método I. La naturaleza de la naturaleza* (e.o.: 1977). Madrid: Cátedra.
- Morin, E. (1988). *El método III. El conocimiento del conocimiento* (e.o.: 1986). Madrid: Cátedra.
- Morin, E. (1990). *Introduction á la pensée complexe*. París: ESF Ed.
- Morin, E. (1996). *Entrevista a Edgar Morin con la colaboración de N. Vallejo-Gómez y F. Girard*. París. Diciembre.
- Morin, E. (2000). Los Siete Saberes Necesarios para la Educación del Futuro. *Escuela Española*, 3469, 1534-1535.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Morin, E. (2003). *El método V. La identidad humana: La humanidad de la humanidad*. Madrid: Cátedra.
- Müeller, W. (2012). Respuestas de investigadores del área de Didáctica y Organización Escolar. Wolfgang Müller. En A. de la Herrán, J. Paredes, C. Moral y T. Álvarez (Eds.), *Preguntas fundamentales de la enseñanza* (4ª ed., pp. 685-688). Madrid: Universitas.
- Müeller, W. (2013). *Pedagogía del reconocimiento. Manuscrito*. Wiesbaden: Wiesbaden Universität.
- Muñoz Álvarez, T. (2012). Respuestas de investigadores del área de Didáctica y Organización Escolar. Tania Muñoz Álvarez. En A. de la Herrán, J. Paredes, C. Moral y T. Álvarez (Eds.), *Preguntas fundamentales de la enseñanza* (4ª ed., pp. 551-564). Madrid: Universitas.
- Nassif, R. (1979). Estudio preliminar. En E. Spranger, *El educador nato* (pp. XI-XXVIII). Buenos Aires: Kapelusz.
- Neill, A.S. (1979). *Maestros problema*. México: Mexicanos Reunidos.
- Newton, I. (1686). *Philosophiæ naturalis principia mathematica*. Cambridge: University of Cambridge.
- Ockham, G. de (2010). *Summa de logica*. Madrid: Edición personal.
- Ortega y Gasset, J. (2005). *Meditaciones del Quijote*. Madrid: Alianza.
- Osho (2004a). *Conciencia. La clave para vivir en equilibrio*. Barcelona: Grijalbo.
- Osho (2004b). *El libro del ego. Liberarse de la ilusión*. Barcelona: Grijalbo.
- Osho (2007). *Buda. Su vida y enseñanzas*. Madrid: Océano-Gaia.
- Osho (2010). *Cierra los ojos y lánzate*. Barcelona: Debolsillo.
- Osho (2012). *La magia de ser tú mismo. El despertar de la propia conciencia* (e.o.: 1984). Barcelona: Grijalbo.
- Ouspensky, P.D. (1978). *Psicología de la posible evolución del hombre*. Buenos Aires: Hachette.
- Paredes, J. (2012). Respuestas de investigadores del área de Didáctica y Organización Escolar. Joaquín Paredes. En A. de la Herrán, J. Paredes, C. Moral y T. Álvarez (Eds.), *Preguntas fundamentales de la enseñanza* (4ª ed., pp. 689-695). Madrid: Universitas.
- Pérez Pueyo, Á. (2013). *Programar y evaluar competencias básicas en 15 pasos*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2012a). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2012b). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Píndaro (2000). *Obra completa*. Madrid: Cátedra.
- Platón (2003). *Apología de Sócrates. Fedón*. Madrid: CSIC.

- Poincaré, H. (1964). *El valor de la ciencia*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Quintiliano, M.F. (2001). *Obra completa*. Salamanca: Univ. de Salamanca.
- Ramírez, M.S. y de la Herrán, A. (2012). La madurez personal en el desarrollo profesional del docente. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(3), 25-44.
- Reason, P. (2007). Participación: conciencia y constituciones. En M. Campillo y A. Zaplana (Coords.), *Investigación, educación y desarrollo profesional* (pp. 211-233). Murcia: Diego Marín.
- Reason, P. y Bradbury, H. (2005). *Handbook of action research. Participative inquiry and practice*. Londres: Sage.
- Richardson, V. (2001). *Handbook of research on teaching*. Washington: AERA
- Ricoeur, P. (1985). *Hermenéutica y acción*. Buenos Aires: Docencia.
- Ríos Saavedra, T. (2005). La hermenéutica reflexiva en la investigación educacional. *Revista Enfoques Educativos*, 7(1), 51-66.
- Robbins, P. (1991). *How to plan and implement a peer coaching program*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Robbins, S. (1987). *Comportamiento organizacional: conceptos, controversias y aplicaciones*. México: Prentice-Hall Hispanoamericana.
- Rodríguez Marcos, A. (Dir.) (2002). *Cómo innovar en el prácticum de Magisterio. Aplicación del portafolios a la enseñanza universitaria*. Oviedo: Septem.
- Rodríguez Marcos, A. y Pessoa, T. (2011). *A vida nas escolas. La práctica cotidiana en los colegios. Casos para la formación de docentes*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Rojas, E. (1992). La meditación. En J. A. Vallejo-Nágera (Dir.), *Manual práctico de psicología* (6ª ed.) (pp. 156-178). Madrid: Temas de Hoy.
- Romera Iruela, M.J. (2011). La investigación-acción en la formación del profesorado. *Revista Española de Documentación Científica*, 34, 597-614.
- Roszak, T. (1984). *El culto a la información. El folclore de los ordenadores y el verdadero arte de pensar*. Barcelona: Crítica.
- Rousseau, J.J. (1987). *Emilio o de la educación*. Madrid: EDAF.
- Rozada, J.M. (1997). Los profesores en la encrucijada por donde pasan sólo (aunque también) las disciplinas. *Investigación en la Escuela*, 32, 87-96.
- Rudduck, J. (1991). *Innovation and change*. Philadelphia: Open University Press.
- Ruiz Bolívar, C. (2008). El enfoque multimétodo en la investigación social y educativa: una mirada desde el paradigma de la complejidad. *Revista de Filosofía y Sociopolítica de la Educación*, 8, 13-28.
- Saint-Exupéry, A. de (2003). *El principito*. Barcelona: Quinteto.
- Saldanha, I.M. (2012). *Do ego à consciência docente. Uma contribuição para a formação pessoal e profissional dos docentes do pré-escolar, 1º e 2º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Instituto Superior de Educação e Ciências.
- Sánchez, C. (2003). La complementariedad metodológica en los proyectos de investigación. En S. Castillo Arredondo y A. Medina Rivilla (Coords.), *Metodología para la realización de proyectos de investigación y tesis doctorales* (pp. 253-264). Madrid: Universitas.
- Santa Teresa (1972). *Las moradas*. Madrid: J. Pérez del Hoyo Editor.

- Santos Guerra, M. Á. (1988). Patología general de la evaluación educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 41, 143-158.
- Santos Guerra, M. Á. (2007). Mitos y errores. *Escuela*, 346, 3740.
- Santos Guerra, M. Á. (2012a). Respuestas de investigadores del área de Didáctica y Organización Escolar. Miguel Ángel Santos Guerra. En A. de la Herrán, J. Paredes, C. Moral y T. Álvarez (Eds.), *Preguntas fundamentales de la enseñanza* (4ª ed.) (pp. 697-709). Madrid: Universitas.
- Santos Guerra, M. Á. (2012b). Paradojas de la evaluación del alumnado en la universidad. En A. de la Herrán y J. Paredes (Eds.), *Promover el cambio pedagógico en la universidad* (pp. 243-270). Madrid: Pirámide.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. México: Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América.
- Schein, E. H. (1993). On dialogue, culture, and organizational learning. Special issue: the learning organization. *Organizational Dynamics*, 22(2), 40-51.
- Schön, D. A. (2002). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Senge, P. (1992). *La quinta disciplina: el arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Barcelona: Granica.
- Serrat, A. (2012). *Mejora tu autoconocimiento y tus relaciones*. Barcelona: Graó.
- Sevillano, M.L. (2007). *Investigar para innovar en enseñanza*. Madrid: Pearson.
- Sevillano, M.L. (2011). Didáctica en el núcleo de la Pedagogía. *Tendencias Pedagógicas*, 18, 15-37.
- Shulman, L.S. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9(2), 1-31.
- Shulman, L.S. y Shulman, J. H. (2004). How and what teachers learn: a shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(2), 257-271.
- Sófocles (2012). *Sófocles; Eurípides; Esquilo. Obras completas*. Madrid: Cátedra.
- Soler Fierrez, E. (2002). El ego de los inspectores, condicionante del trabajo docente. En A. de la Herrán e I. González (Eds.), *El ego docente, punto ciego de la enseñanza, el desarrollo profesional y la formación del profesorado* (pp. 343-350). Madrid: Universitas.
- Steiner, R. (2013). *La educación del niño. Metodología de la enseñanza*. Madrid: Rudolf Steiner.
- Stenhouse, L. (1985). El profesor como tema de investigación y desarrollo. *Revista de Educación*, 277, 43-53.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1993). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Teilhard de Chardin, P. (1974a). *Las direcciones del porvenir*. Madrid: Taurus.
- Teilhard de Chardin, P. (1974b). *Ser más* (2ª ed.). Madrid: Taurus.
- Teilhard de Chardin, P. (1984). *El fenómeno humano*. Barcelona: Orbis.
- Tesla, N. (2012). *Firmado: Nicola Tesla*. Madrid: Turner.
- Thompson, W.I. (1992). *Gaia. Implicaciones de la nueva Biología*. Barcelona: Kairós.
- Torre, S. de la (1993). *Aprender de los errores*. Madrid: Escuela Española.
- Torre, S. de la (2004). *Aprender de los errores. El tratamiento didáctico de los errores como estrategia de innovación*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

A. de la Herrán

- Torre, S. de la (2006). Creatividad en educación. En S. de la Torre y V. Violant (Coords.), *Comprender y evaluar la creatividad, Vol. I.* (pp. 123-154). Málaga: Aljibe.
- Torre, S. de la, Mallart, J., Rajadell, N. y Tort, L. (1996). *Errores y curriculum*. Barcelona: PPU.
- Torres Santomé, J. (2007). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.
- Touraine, A. (2004). Cómo resistir a dos grandes peligros: el sujeto entre la globalización hegemónica y los comunitarismos autoritarios. En A. Canteras (Ed.), *Los jóvenes en un mundo en transformación: nuevos horizontes en la sociabilidad humana* (pp. 397-405). Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. INJUVE.
- Turner-Bisset, R. (1999). The knowledge base of the expert teacher. *British Educational Research Journal*, 25(1), 39-59.
- Unamuno, M. de (1982). *Del sentimiento trágico de la vida*. México: Austral.
- Urbieto, J.R. (2005). *El regalo de sí mismo. Educarnos para educar*. Madrid: Narcea.
- Valle, J. (Coord.) (2008). *De la identidad local a la ciudadanía universal: el gran reto de la educación contemporánea*. Bilbao: Fundación para la Libertad-UAM.
- Vázquez Medel, M. (2013, Septiembre). Creatividad y mindfulness. Conferencia presentada al *I Congreso Internacional Investigación y Docencia en la Creación Artística*. Granada.
- Vera Manzo, E. (1997). Etnias, culturas y paradigmas. En C. Camps (Ed.), *Más allá del neoliberalismo. Reconstruir la utopía en América Latina* (pp. 137-149). Quito: Asel.
- Vera Manzo, E. (1999, Octubre). Propuesta para una nueva era del Ecuador y de la humanidad. Conferencia presentada al *I Encuentro Iberoamericano sobre Reforma Educativa*, Guayaquil, Ecuador.
- Vico, G. (1981). *Principios de una ciencia nueva*. Madrid: Aguilar.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development. An international review of literature*. París: UNESCO.
- Wainstein, M. (1999). *Comunicación: Un paradigma de la mente*. Buenos Aires: Eudeba.
- Wang, V.C.X. (2013). *Handbook of research on teaching and learning in k-20 education*. Florida: Florida Atlantic University.
- Wilber, K. (1996). *Up from eden. A transpersonal view of human evolution*. Nueva York: Paperback.
- Wilber, K. (2001). *Una teoría de todo. Una visión integral de la empresa, la política, la ciencia y la espiritualidad*. Barcelona: Kairós.
- Wittrock, M.C. (1986). *Handbook of research on teaching*. Nueva York: Mc Millan.
- Wittrock, M. C (1987). *La investigación de la enseñanza: I Enfoques, teoría y métodos*. Barcelona: Paidós.
- Young, R. (1993). *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Zacarés, J.J. y Serra E. (1998). *La madurez personal: Perspectivas desde la Psicología*. Madrid: Pirámide.
- Zeichner, K. (2005). Educational action research. En P. Reason y H. Bradbury (Eds.), *Handbook of action research: Participative inquiry and practice* (pp. 273-284). Londres: Sage.
- Zeichner, K.M. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Madrid: Morata.
- Zeichner, K. M. y Noffke, S. (2001). Practitioner research. En V. Richardson (Ed.). *Handbook of research on teaching* (4ª ed.) (pp. 298-330). Washington, DC: American Educational Research Association.