

Presentación: Construcción de políticas y generación de conocimiento en educación

Presentation: Policy building and generation of knowledge in education

Alejandro Tiana Ferrer

Editor invitado.

La *Revista de Educación* alcanza su número 400, cuando se cumplen 82 años de su creación y 71 de la adopción del nombre actual. En efecto, en enero de 1941 aparecía el primer número de la *Revista Nacional de Educación*, antecedente de la actual, nacida en un ambiente posbélico, con militancia explícitamente falangista y una fuerte carga ideológica y adoctrinadora al servicio de la “reconstrucción patriótica”. Once años más tarde, en enero de 1952, se publicaba el primer número de la *Revista de Educación*, continuadora de la anterior, pero con un nuevo nombre, una orientación ideológica más abierta y expresamente educativa, aunque todavía con características y enfoques muy diferentes a los actuales. Tras un largo periplo, en el año 1993 se llegaba al número 300, que posteriormente daría pie a la publicación en 1996 de un número extraordinario conmemorativo de los primeros trescientos números. En su presentación, como director de la revista entre los años 1989 y 1996, escribía unas breves notas históricas que glosaban la trayectoria de la revista a lo largo de esos 52 años, a las que remito a los lectores interesados (Tiana, 1996).

Ahora se alcanza el número 400, otra cifra muy especial. La directora y los editores de la *Revista de Educación* han creído oportuno dedicarlo a un tema monográfico que implique una reflexión, entre otras cuestiones, sobre la función que las revistas científicas pueden cumplir en el panorama actual. En mi opinión, es una decisión acertada. Si en la conmemoración del número 300 se optó por hacer un vaciado sistemático de la revista,

desde su origen hasta ese momento, que permitiese contar con una buena base documental en tiempos en que la digitalización estaba menos avanzada, ahora resulta muy conveniente centrarse en el papel de la publicación y su incidencia en la construcción de políticas públicas de educación. Esa ha sido la génesis de este número monográfico, en el que muy amablemente me ofrecieron colaborar como editor invitado. Además del interés intelectual que me suscita el tema (cuya concepción y formulación definimos conjuntamente), reconozco que el hecho de ser la única persona que haya podido hasta este momento hacer la presentación de dos números con cifras tan redondas ha sido un aliciente adicional para aceptar la oferta.

Así pues, el lector tiene ante sí un número que aborda el tema monográfico titulado “Construcción de políticas y generación de conocimiento en educación”. Sin agotarlo, la elección de ese tema guarda también relación con la contribución que la *Revista de*

Educación ha venido realizando a la educación española a lo largo de su historia, aunque se ponga un especial énfasis en la época más cercana.

Por una parte, la revista ha desempeñado un papel destacado en la generación de conocimiento en materia de educación y en la difusión del saber producido, adecuando sus características a las diversas situaciones históricas que le ha tocado vivir. Especialmente desde los años ochenta viene analizando cuestiones de interés y actualidad en materia de educación, habiendo contribuido a la introducción en España de ideas, movimientos y tendencias internacionales, siempre desde una perspectiva analítica y crítica. Además, ha contribuido a abrir el panorama pedagógico español al campo internacional, tanto por los temas abordados como por los colaboradores incorporados. El culmen de esos planteamientos se produjo con la inclusión de la revista en las principales bases de datos internacionales y con el reconocimiento de sus indicadores de calidad, situación que continúa en la actualidad.

Por otra parte, la revista ha servido de soporte al análisis y la crítica de las principales políticas educativas desarrolladas en ese tiempo en España y en otros países. Adoptando un enfoque pluridisciplinar, ha aportado estudios de cariz pedagógico, pero también sociológico, psicológico, político, económico y de otro tipo. Y muchos de esos trabajos han aplicado enfoques comparativos, que han contribuido a comprender y valorar adecuadamente la situación española en su especificidad al mismo tiempo que en su dimensión internacional.

Pero el tema de este número va más allá de esa visión que pone el foco en la propia revista. Es cierto que los artículos publicados durante estos años han reflejado las principales tendencias que han tenido lugar en la generación de conocimiento en materia de educación, pero no se han ceñido exclusivamente al ámbito académico, por rigurosos que hayan sido sus planteamientos y exigencias desde este punto de vista. Dada la vinculación de la revista con los sucesivos ministerios responsables de la Educación, ha prestado también una especial atención a las políticas educativas que se han ido desarrollando a lo largo del tiempo, tanto españolas como internacionales. No es mi intención hacer aquí una revisión detallada de la relevancia de los temas abordados, desde esa perspectiva, pues basta consultar su relación para comprobarlo. En consecuencia, se puede hablar de una interacción continua entre generación de conocimiento y construcción y análisis de las políticas públicas en materia de educación, que la historia de la revista ilustra adecuadamente.

Con el propósito de abordar las múltiples facetas del tema propuesto, este número incluye un total de nueve artículos que tratan diversos asuntos. Si bien cada uno de los autores ha elegido el enfoque que le ha parecido más adecuado, los nueve artículos pueden agruparse en tres grandes categorías.

La primera categoría abarca cuatro trabajos centrados en la aportación que puede hacer el conocimiento en materia de educación a la construcción de políticas educativas y más concretamente a lo que ha dado en denominarse la construcción de políticas basadas en evidencias. No en vano tres de ellos incluyen ese término en sus títulos. La utilización de ese término permite además insertarlos sin reservas en la tendencia vigente desde hace más de una década que defiende la necesidad de que las decisiones políticas se tomen con base en la mejor evidencia disponible con el fin de evitar los errores o las improvisaciones. Esa tendencia encuentra su base en los estudios que desarrolló la OCDE en los años noventa del siglo XX acerca del papel de la investigación educativa y su contribución a la construcción de políticas, y que se retomaron con más fuerza en la primera década del siglo XXI. Como se afirmaba en un célebre e influyente informe con el título *Evidence in Education* (OECD, 2007), es necesario plantearse qué constituye una evidencia en este campo, qué contribución específica puede realizar la investigación educativa a esa tarea, cómo puede utilizarse el conocimiento

para la construcción de políticas educativas sólidas y cómo se puede hacer frente a las disfunciones y problemas detectados por los países en esta materia. De acuerdo con la propuesta de los especialistas reunidos para elaborar ese informe, el objetivo consistiría en fomentar la *evidence-informed policy research*. De eso tratan, en términos generales, los cuatro primeros artículos.

El artículo de Francesc Pedró aborda las dificultades de incorporar las evidencias comparativas internacionales en la formulación de políticas educativas. Gran investigador y experto en el ámbito de las políticas educativas comparadas y buen conocedor de las actuaciones desarrolladas por la OCDE y la UNESCO, organizaciones en que lleva trabajando sucesivamente dos décadas, cuenta con una dilatada experiencia internacional que le sirve de base para desarrollar su reflexión. El núcleo que la inspira consiste en la paradoja de que, a pesar de disponer de cada vez más evidencias comparativas a nivel internacional, los resultados educativos de los países no mejoran significativamente. Las aportaciones realizadas por estudios como PISA y las recomendaciones políticas a que han dado lugar no parecen estar produciendo las mejoras esperables.

En opinión de Pedró, hay tres razones que podrían explicar esa paradoja. En primer lugar, hay que contar con la naturaleza perversa (no simplemente complicada) de los problemas educativos, que implican a varios actores y tienen conexiones inciertas y no lineales entre sus variables políticas. En segundo lugar, existen brechas y barreras de comunicación entre los investigadores y generadores de conocimiento, de un lado, y los decisores políticos, de otro, así como problemas de capacitación de estos últimos para comprender adecuadamente el alcance de tales evidencias. En tercer lugar, se plantea una brecha de implementación de las evidencias, pues el buen funcionamiento de determinadas iniciativas no se explica solamente por sus propios méritos, sino por el modo en que se aplican, lo que tiene que ver con las expectativas en ellas depositadas, los contextos de gobernanza existentes, la colaboración de los diversos actores en el proceso de formulación de políticas y las vicisitudes del ciclo político.

Concluye su trabajo insistiendo en que los estudios comparativos solo pueden considerarse una fuente más de información y no la base de prescripciones de carácter tecnocrático, que no dejan de ser ilusiones. Para mejorar la influencia que el conocimiento y las evidencias puedan

ejercer, defiende un mayor acercamiento de los investigadores en políticas de la educación a la riqueza teórica y conceptual de los estudios sobre las políticas públicas en general.

El artículo de Manuel Fernández Navas y Ana Yara Postigo Fuentes avanza también en esa línea, aunque desarrollando un enfoque más centrado en el análisis de las bases teóricas y las concreciones de la educación basada en la evidencia. Vinculan la relevancia concedida a esta última con la expansión de lo que Daniel Innerarity denomina el *dataismo* presente en nuestras sociedades complejas, basado en la pretensión de encontrar soluciones simples a problemas que forzosamente también han de ser complejos. Sitúan el evento fundacional de la enseñanza basada en la evidencia en una conferencia de David Hargreaves en 1996, en la que reclamaba una enseñanza más basada en la investigación, que tuvo gran impacto y difusión. A partir de ahí la idea se fue extendiendo, no sin dificultades y contradicciones.

En opinión de ambos autores, el principal problema que subyace a esa tendencia se encuentra en los problemas epistemológicos que plantea, así como los reduccionismos que se ve obligada a aceptar para su desarrollo. En su trabajo prestan una atención especial a la guerra de paradigmas que se produjo en la investigación educativa a finales del siglo XX, una perspectiva en la que se inserta el análisis que después realizan de los reduccionismos planteados por Wrigley. Para ellos, dichos reduccionismos (el experimental, el psicológico, el de clase social, el de la eficacia y el de la campana de cristal), que sirven de eje vertebral de su análisis, plantean simplificaciones abusivas que alimentan la ilusión de encontrar soluciones (simples) adecuadas a problemas complejos. Y de ahí deriva la crítica fundamental que debe hacerse a la tendencia evidencialista, a la que dedican una buena parte de su artículo.

Pero el problema, en su opinión, no se limita a adoptar unos reduccionismos abusivos, sino que también tiene que ver con el resurgimiento de un paradigma tecnocrático, según el cual la educación debe ser considerada meramente como un asunto técnico, desligándola de las intenciones, objetivos y propósitos que le dan significado, planteamiento que parecía ya superado. La conclusión que plantean tras realizar estos análisis es que bajo la propuesta de una educación basada en evidencias subyace, más que una preocupación por la mejora de la educación, un esfuerzo por construir relatos que avalen las políticas educativas adoptadas. Como afirman, la educación y la investigación

deben ser entendidas como procesos complejos y no como simples cuestiones técnicas basadas en el análisis de datos cuantitativos.

No cabe duda de que el desarrollo de grandes programas internacionales de evaluación, entre los que destaca el proyecto PISA, ha venido a dar un fuerte impulso a esta idea de aprovechar cada vez más y mejor las evidencias disponibles o que se puedan construir. El estudio antes mencionado de la OCDE consideraba que la creciente atención puesta por los países en la evaluación de los resultados de la educación ha sido un factor muy poderoso para volver a impulsar una tendencia que apenas despegaba hace veinte años. Y por ese motivo, merece la pena volver la mirada hacia las organizaciones internacionales que han promovido esos estudios masivos (como la OCDE) o que los están utilizando para conducir sus políticas educativas (como la Unión Europea).

El artículo de Nóra Révai, Jordan Hill y José Manuel Torres presenta y discute algunos resultados de un estudio recientemente llevado a cabo por el *Centre for Educational Research and Innovation* (CERI) de la OCDE, organización a la que pertenecen. El proyecto, denominado *Strengthening the Impact of Education Research*, sigue la senda de los antes mencionados, desarrollados por la misma organización en los años noventa y en 2007. Se trata de un estudio basado en una encuesta respondida en 2021 por representantes ministeriales de 37 sistemas educativos de 29 países y posteriormente completada con entrevistas semiestructuradas aplicadas a representantes de seis de esos países. Su propósito consiste en identificar algunos aspectos que facilitan el uso de la investigación en la política educativa y en la práctica de la enseñanza, así como los rasgos principales de la producción investigadora reciente. Como puede fácilmente apreciarse, abordan una cuestión que suscita indudable interés cuando se habla de promover la construcción de políticas basadas en evidencias, puesto que la investigación es considerada una de las principales fuentes de evidencias.

El artículo presenta los datos obtenidos en relación con tres aspectos destacados: 1) quiénes son los actores principales en la movilización de la investigación, esto es, quién facilita su uso; 2) en qué consiste dicha movilización o, dicho de otro modo, cuáles son los mecanismos aplicados para promover su uso; 3) cuáles son las barreras que dificultan la movilización y el uso de la investigación. La encuesta aplicada, con cuestiones de diverso tipo y formato, intenta indagar esos asuntos, junto con algunos otros que no constituyen el objeto de este trabajo.

Las conclusiones obtenidas son ciertamente interesantes. En primer lugar, se aprecia que los sistemas educativos difieren notablemente en el número y la caracterización de los actores que promueven el uso de la investigación. Frente a la distinción tradicional entre investigadores, decisores políticos y prácticos de la educación, existen otras figuras tales como financiadores de la investigación, editores de libros de texto, compañías tecnológicas, *think tanks*, redes de investigadores y prácticos, medios de comunicación o estudiantes, que cuentan con una mayor o menor presencia y actividad, según los casos. Además, en muchos lugares existen agencias intermediarias y otras organizaciones similares. Otro tanto puede decirse acerca de la multiplicidad, diversidad y presencia variable de mecanismos tendentes a promover la movilización y el uso de la investigación. Si bien existen algunos instrumentos bastante extendidos, como la financiación de programas específicos y focalizados de investigación, existe una gran dispersión entre los diez principales mecanismos identificados y su presencia relativa en unos y otros sistemas educativos. Y el artículo también destaca la existencia de importantes y variadas barreras que impiden esa movilización. En conjunto, el artículo plantea la excesiva presencia de actores y mecanismos basados en una concepción lineal de dicha movilización, frente a otros que debieran estar presentes a partir de modelos relacionales o sistémicos, concluyendo con la necesidad de desarrollar estos últimos para conseguir un uso más efectivo de los resultados de la investigación.

Por su parte, el artículo de Javier Valle y Lucía Sánchez-Urán amplía el foco para tratar las actividades desarrolladas, no solo por la OCDE, sino también por la UNESCO y la Unión Europea. Su tesis central, que les sirve para vertebrar el trabajo, consiste en que los organismos internacionales vienen lanzando un conjunto de ideas, conceptos y planteamientos en materia de educación, que se difunden rápidamente en este mundo globalizado, con el apoyo real o simbólico de los propios organismos, hasta llegar a convertirse en tendencias que producen un notable impacto en los diversos países que las adoptan. En este contexto global, los organismos internacionales adquieren un protagonismo determinante, ejercen un *soft power* tan evidente como influyente, motivo por el cual merece la pena echar un vistazo al tipo de actuación que promueven.

Con objeto de mostrar cómo se ejerce esa influencia por parte de los organismos internacionales analizan dos ejemplos de gran relevancia en la actualidad. El primero se refiere al concepto del aprendizaje a

lo largo de la vida (*long-life learning*), cuyo promotor principal fue la UNESCO, hace ya medio siglo, bajo la terminología de *educación permanente*, y que sería posteriormente replicado y ampliado por la OCDE y por la Unión Europea, llegando a cobrar una gran importancia en los últimos veinte años. El segundo ejemplo se refiere al discurso de la política educativa basada en evidencias, que se inserta nítidamente en el tema de este número. Si antes hablábamos de cómo contribuyeron los trabajos del CERI-OCDE a desarrollar ese discurso, Valle y Sánchez-Urán nos aportan la contribución que al mismo hicieron la UNESCO y la Unión Europea.

El análisis que realizan los autores sobre la construcción y la difusión de este discurso se basa en el estudio de los programas y los documentos elaborados por estas organizaciones, que viene a corroborar sus tesis. Además, nos aportan un análisis de los principales sistemas de indicadores utilizados en aplicación de este discurso, especialmente las publicaciones *Education at a Glance* (OCDE) y *Monitor de la Educación y la Formación* (Unión Europea). A partir de aquí extraen algunas conclusiones que resultan interesantes para cotejarlas con las aportadas por los otros tres trabajos incluidos en esta categoría del tema abordado en el número. Por una parte, insisten en el predominio del recurso a datos cuantitativos y referidos a resultados del aprendizaje, lo que confluye con la reflexión acerca del *dataísmo* que antes comentábamos. En este sentido, plantean la necesidad de utilizar otros indicadores cualitativos, con potencial explicativo, referidos a procesos y contextos. Por otra parte, subrayan el fuerte componente economicista que tienen estos conjuntos de indicadores, que, además, por el modo en que se definen, contribuyen a construir la realidad que dicen pretender solamente describir. Y, por último, plantean la necesidad de combinar este tipo de “evidencias” con otras informaciones de carácter “micro”, más integrales y capaces de ofrecer una información más completa y compleja para apoyar la toma de decisiones y la construcción de políticas educativas.

La segunda de las categorías que abarca este número incluye tres artículos centrados en el papel que desempeñan las revistas científicas en cuanto vehículo de la difusión del conocimiento acerca de la educación y, por extensión, el lugar que ocupan en la construcción de dicho conocimiento. Aunque dos de ellos tratan asuntos vinculados con la propia *Revista de Educación*, este bloque de trabajos no se centra únicamente en ella. En esta categoría la mirada se eleva a otras revistas

españolas y también portuguesas, con la pretensión de ampliar algo más el campo de análisis.

El artículo de Marta Ruiz Corbella, Ernesto López Gómez, Arturo Galán González y Consuelo Vélaz de Medrano traza la evolución de varias revistas científicas de educación españolas a lo largo de una década (2011-2020). Los autores, todos ellos implicados en algún momento en tareas de edición de este tipo de revistas, son conscientes del papel que hoy desempeñan en cuanto canal principal de comunicación de la investigación, de donde deriva su interés por estudiarlas. Argumentan convincentemente que en la explicación de ese papel tan determinante intervienen dos fenómenos complementarios, que vienen dándose desde los años ochenta del siglo pasado. Por una parte, analizan cómo se ha ido configurando y construyendo una política científica española, uno de cuyos componentes centrales ha sido el fomento de la producción científica de nuestras instituciones e investigadores. En ese sentido, destacan especialmente la tarea realizada en este último tiempo por la Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (FECYT), creada en 2001, que ha apoyado decididamente la profesionalización e internacionalización de las revistas científicas españolas. Por otra parte, subrayan el papel impulsor que en ese proceso ha desempeñado el sistema de evaluación de la actividad investigadora del profesorado universitario, hasta llegar a convertirse los sexenios de investigación en la herramienta esencial para el desarrollo profesional de los académicos. Dado que los sexenios y los sistemas de acreditación del profesorado conceden una importancia decisiva a los artículos científicos y a las publicaciones en que estos aparecen, resulta lógico que las revistas hayan cobrado una gran importancia, sin perjuicio de los problemas que esa posición predominante puede provocar.

En el artículo se pasa revista a la evolución registrada durante la década 2011-2020 por las ocho revistas incluidas exclusivamente en la categoría *Education* del ranking de *Scopus* (lo han elegido porque incluye un mayor número de revistas españolas que el *World of Science*), dejando aparte las incluidas en dos o más categorías (otras 59). Siete de ellas son editadas por otras tantas universidades españolas y la octava es la *Revista de Educación*. En conjunto, editaron 2340 artículos en la década mencionada, cuyo análisis ha servido para completar la radiografía de su evolución.

Los autores concluyen que se puede observar una clara tendencia positiva en esos diez años, en términos de impacto e indexación, que

resulta especialmente patente en los casos de *Educación XXI* y *Revista de Educación*. Las ocho revistas analizadas han mejorado en general su posición en la tabla, predominando ahora la presencia en el segundo cuartil (Q2). El análisis desciende con mayor grado de detalle a la lengua utilizada, la presencia de autores no españoles (mayoritariamente iberoamericanos) y las palabras clave consignadas en los artículos publicados. En conjunto, el trabajo dibuja una perspectiva favorable, aunque no dejan de aparecer puntos críticos que exigirán atención en los próximos años.

El artículo de Ramón López Martín constituye una buena muestra de cómo una revista científica puede servir de fuente para reconstruir algún aspecto relevante de la educación en tiempos pasados. En este caso, estudia cómo se reflejan en la *Revista de Educación* las prácticas escolares y los estilos pedagógicos vigentes en la España del siglo

XX. Su marco teórico se centra en el estudio de la escuela como un espacio social que se construye con una cultura propia. De acuerdo con esa perspectiva, presta una especial atención a la denominada *cultura escolar*, en cuanto permite echar una mirada integral al interior de la institución escolar, como vienen reclamando muchos investigadores. Así entendida, la cultura escolar incluye tres elementos clave, a saber, teorías (o relatos de los ideales y discursos pedagógicos, fruto de la reflexión de los expertos), normas (o regulación normativa y prescripciones administrativas impulsadas por los gestores del sistema) y prácticas escolares desarrolladas por los docentes. La interacción de los tres elementos construye esa cultura escolar que resulta perentorio investigar.

A partir de este marco teórico, el autor acude a la *Revista de Educación* como un testigo de excepción de la educación española de la segunda mitad del siglo XX, que le permite realizar una relectura de los modelos de prácticas escolares y estilos pedagógicos desarrollados en ese tiempo y contexto. Además, insiste en el doble papel que la revista ha jugado: por una parte, ha contribuido a la generación de conocimiento relativo a esa triple dimensión mencionada de la cultura escolar; por otra parte, ha recogido la evolución que se ha ido produciendo en esos aspectos en el tiempo acotado. Dada la amplitud que exigiría el análisis de la evolución de todos los elementos integrantes de la cultura escolar, ha seleccionado el relativo a las prácticas escolares y los estilos pedagógicos, por considerarlo de especial interés, dejando de lado en esta ocasión el análisis de los discursos y las normas.

El artículo distingue tres épocas, cada una de las cuales tiene unas características singulares que permiten considerarlas unidades de análisis. La primera época corresponde a la *escuela de posguerra*, caracterizada por su orientación nacionalista y católica que ha permitido referirse a ella como *nacionalcatólica*. El autor subraya la voluntad explícita de lograr la formación cristiana, patriótica e intelectual de la niñez, poniendo la escuela al servicio de la Religión y la Patria. Son numerosas las referencias de la *Revista Nacional de Educación* que avalan este objetivo, que se sobrepone a la necesidad de orientar la práctica docente. La ausencia de cuestionarios o programas escolares situaría a las enciclopedias y manuales escolares como el referente fundamental para la práctica escolar en esta primera etapa. La segunda época, de *modernización tecnocrática*, se inicia al tiempo que la revista cambia su nombre y su enfoque. La apertura experimentada, siquiera tímida, permitió ir introduciendo en el ámbito escolar criterios de racionalidad pedagógica, que el artículo va analizando con atención. Por ejemplo, la revista presta un buen servicio a la comprensión y difusión de los cuestionarios de 1953, que quieren servir de guía para una actividad escolar renovada. Los años sesenta suponen un nuevo paso adelante, con la publicación de unos nuevos cuestionarios en 1965, que trajeron consigo un arsenal de instrumentos didácticos modernos, que también se tratan en diversos números de la revista. Unos años después, la Ley General de Educación de 1970 supuso el inicio de una nueva etapa en la que culmina el carácter tecnoburocrático de la pedagogía. Por último, la tercera época corresponde a la *escuela democrática*, en que la educación (“de todos y para todos”) se entiende como un instrumento al servicio de la convivencia democrática. La modernización alcanza a la *Revista de Educación*, que da un salto de calidad y refleja los esfuerzos internacionales que se están produciendo para construir una escuela moderna y capaz de dar respuesta a los nuevos desafíos. La LOGSE simboliza ese cambio que se estaba produciendo y que se vería concretado en el desarrollo de la ley, etapa en la que el autor finaliza su trabajo.

El tercer artículo de esta segunda categoría, elaborado por Álvaro Nieto Ratero, Pedro Seguro Romero y Evangelina Bonifácio, enlaza con los dos anteriores. Con el de Ruiz Corbella, López Gómez, Galán González y Vélaz de Medrano, por adoptar el mismo periodo temporal para el análisis y por centrarse en las revistas incluidas en uno de los índices de calidad más reconocidos (nuevamente *Scopus*), si bien ahora

se trata de revistas portuguesas. Con el de López Martín, por abordar el tratamiento de un asunto concreto en dichas revistas, ahora relativo a la construcción de políticas de formación del profesorado. Es precisamente la selección de este asunto lo que permite enlazar con el tema central del número, relativo a la generación de conocimiento y la construcción de políticas educativas.

El artículo comienza presentando los principales cambios registrados en las dos primeras décadas del siglo XXI en lo que se refiere a la formación inicial y continua del profesorado portugués. Las normas publicadas en forma de decreto-ley en 2001, 2007 y 2014 han ido definiendo y redefiniendo las características del sistema portugués de formación docente, cuya presentación sirve de referencia para el estudio de los artículos que se han publicado en relación con las políticas de formación y desarrollo profesional del profesorado. Para llevar a cabo el análisis los autores han seleccionado las dos únicas revistas portuguesas de educación incluidas en *Scopus* (*Revista Portuguesa de Educação* y *Revista Lusófona de Educação*). En los años contemplados (2011-2021) la primera publicó 14 artículos (de un total de 253) sobre formación y desarrollo docente y la segunda 32 (de un total de 419). En conjunto, se publicaron 46 artículos sobre esos temas, de un total de 672 artículos publicados en esos años, lo que supone un limitado 6,8%. A partir de esos artículos, los autores llevan a cabo su análisis.

El estudio detallado de los artículos publicados en ambas revistas permite llegar a varias conclusiones. En primer lugar, el número de artículos aparecidos sobre el tema elegido es bastante reducido. Su aparición cronológica ha sido irregular, sin que se aprecie necesariamente una concentración en los momentos de cambio normativo (si bien algunos de ellos quedan fuera del periodo acotado). Por otra parte, el enfoque y tema de dichos artículos es muy variado, sin que se aprecien constantes claras. También llama la atención la ausencia de números monográficos dedicados al tema elegido, pese a su relevancia. Todo ello lleva a los autores a subrayar la necesidad de contar con más actores en esa tarea de generación de conocimiento y de establecer más relaciones entre ellos. Concretamente, finalizan su trabajo insistiendo en la necesidad de contar en mayor medida con el profesorado en ejercicio para la construcción de políticas docentes, pese a las dificultades que ello encierra.

La tercera categoría de este monográfico, de carácter misceláneo, incluye dos artículos que abordan sendos casos específicos de construcción de

políticas educativas. Los dos artículos son muy diferentes entre sí, pero guardan relación por su voluntad de analizar la construcción de políticas públicas educativas en campos relevantes.

El artículo de Guillermo Ruiz está centrado en la construcción de políticas educativas en un Estado federal, en este caso la República Argentina. El foco central de su trabajo se encuentra en el efecto producido por las reformas educativas llevadas a cabo en los primeros años del siglo XXI, si bien en su análisis retrocede algo más atrás en el tiempo cuando resulta necesario. El marco conceptual que le sirve de base para el estudio se encuentra en el análisis de las características de los Estados federales y su traducción en el ámbito de la educación. Tras analizar los rasgos fundamentales del federalismo y la caracterización del Estado argentino como un modelo federal que se puede denominar de *coming-together*, describe la distribución de competencias en materia de educación entre el Estado federal y las jurisdicciones provinciales. En su opinión, pese a su definición política y administrativa inequívocamente federal, Argentina experimentó históricamente un proceso paulatino de centralización, que también afectó a la educación. Los subsiguientes procesos de descentralización, de distinto ritmo y alcance, produjeron lo que denomina una diversificación dispersa del sistema educativo, uno de cuyos principales efectos (perniciosos) consiste en poner en entredicho la efectividad del principio de igualdad entre ciudadanos y jurisdicciones. Este es el asunto central de su trabajo, al que dedica su atención preferente.

Para analizar el impacto de las reformas educativas recientes, el autor selecciona varias cuestiones, que pueden agruparse en dos grandes asuntos. En primer lugar, analiza los cambios que introdujo la ley de 2006 en la estructura académica del sistema educativo. Esa reforma introdujo la posibilidad de elegir entre dos duraciones alternativas de la educación primaria y la secundaria (7+5 o 6+6), que fueron adoptadas casi a partes iguales por las diversas jurisdicciones provinciales. Junto a la duración variable de esas etapas y estrechamente ligada con ella, se encuentra la dificultad para articular la deseada convergencia de políticas curriculares. Pese a la existencia de unos contenidos obligatorios comunes y unos núcleos de aprendizaje prioritario, asimismo comunes, la diversidad de estructuras académicas dificultó la aplicación de los nuevos currículos en condiciones igualitarias. A ello hay que sumar los distintos ritmos de adopción de las normas estatales comunes por parte de las jurisdicciones

provinciales, que ha introducido más desigualdades. Si el análisis de las estructuras académicas y las concreciones curriculares pone de manifiesto la aparición de desigualdades territoriales como consecuencia de la aplicación de la reforma educativa de 2006, el análisis de la cobertura escolar la confirma más aún, si cabe. Las diferencias en la cobertura educativa son estudiadas desde dos puntos de vista. Por una parte, desde la perspectiva de la cobertura en términos absolutos, que pone de manifiesto la existencia de un alto nivel de cobertura en los años de la escolarización obligatoria. Por otra parte, desde la perspectiva del peso relativo de la enseñanza pública y la privada, que permite apreciar diferencias notables entre los distintos territorios, llegando a coexistir tasas de escolarización pública superiores al 85% en varias provincias del noroeste y nordeste con otras casi paritarias en la Ciudad de Buenos Aires. En opinión del autor, los datos confirman su tesis de la existencia de una diversificación dispersa, que compromete el logro de una igualdad efectiva en materia de educación. Su corrección requeriría un papel más activo del Estado federal en cuanto promotor y garante del derecho a la educación.

El último artículo, de Inmaculada Sánchez Macías, Alice Semedo y Guadalupe García-Córdova, adopta un enfoque comparativo acerca de las políticas educativas implementadas en tres países (España, Portugal y México) en materia de educación patrimonial. Las autoras llevan a cabo un análisis de la normativa curricular vigente en cada país, centrándose en las semejanzas y diferencias encontradas en sus leyes respectivas. Desarrollan, en suma, una comparación de políticas educativas, referidas en este caso al currículo.

Las autoras, profesoras en sendas universidades de los países mencionados, comienzan su trabajo estudiando los modelos curriculares vigentes en cada uno de ellos, indicando las normas que los regulan y sus características. A continuación, analizan los currículos vigentes en la etapa que va desde los 11 a los 16 años, de acuerdo con las particularidades nacionales. Explican su concepción de la educación patrimonial, entendida como una disciplina transversal, vinculada con el concepto de identidad y de identidad social, relacionada con la conexión existente entre patrimonio y sociedad y orientada al fortalecimiento de la ciudadanía. La educación patrimonial se lleva a cabo a través de diversas materias escolares, tales como Historia y Geografía, Arte, Lengua, Filosofía, Religión, Música, Educación cívica, entre otras, aunque la situación difiere de un país a otro.

Para llevar a cabo su análisis utilizan diversos instrumentos y programas, tanto de tipo cuantitativo como cualitativo, incluyendo análisis de documentos y co-ocurrencia de palabras, que les sirven para destacar las semejanzas y las asimetrías existentes en materia de educación patrimonial. Entre sus conclusiones subrayan la relación de sus definiciones respectivas con la cultura y el arte, la existencia de referencias explícitas a valores y actitudes, la diversidad de conceptos utilizados y de contenidos incluidos. Finalizan señalando la necesidad de redefinir los currículos establecidos, dadas sus insuficiencias, de extender el concepto utilizado de patrimonio y de adaptar la educación patrimonial a las nuevas metodologías y a las TIC.

En conjunto, el número pasa revista a un buen número de cuestiones ligadas a la generación de conocimiento en educación y a la construcción de políticas públicas educativas. Esperamos que al lector le resulten de interés los artículos seleccionados, pues, aunque no agotan el tema, ofrecen un conjunto de miradas sugerentes y complementarias.

Referencias Bibliográficas

- OECD (2007): *Evidence in Education. Linking Research and Policy*. Paris: OECD Publishing. doi: <https://dx.doi.org/10.1787/9789264033672-en>
- Tiana, Alejandro (1996): Breves notas históricas a modo de presentación, *Revista de Educación*, número extraordinario conmemorativo de los primeros trescientos años de la revista, pp. 5-8.