

LA DIMENSIONES DOCENTES Y COHESIÓN SOCIAL: REFLEXIONES DESDE LA EVALUACIÓN¹

TEACHERS DIMENSIONS AND SOCIAL COHESION: REFLECTIONS FROM THE
EVALUATION

PROFESSORES E AS DIMENSÕES DE COESÃO SOCIAL: REFLEXÕES A PARTIR
DA AVALIAÇÃO

Jesús M. Jorner

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2012 - Volumen 5, Número 1e

http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num1_e/art27.pdf

¹ Este estudio se enmarca en el Proyecto MAVACO (EDU 2009-13485, financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación-MICINN, España)

- a) Sugerencias para el Análisis de Escalas con Métrica Delicada <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num1_e/art7.html> (pág 85), Emelina López-González.
- b) Hacia una Definición del Constructo de Colegialidad Docente: Estrategias Metodológicas de Evaluación <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num1_e/art12.html> (pág. 179) Jesús M. Jorner, Carmen Carmona y Margarita Bakieva.
- c) Una Aproximación Conceptual para el Diseño de Instrumentos de Evaluación de la Competencia Aprender a Aprender en los Profesionales de la Educación <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num1_e/art14.html> (pág. 203) Rosario García-Bellido, Jesús M. Jorner y José González-Such.

La evolución de las sociedades en el s. XXI pone de manifiesto que si algo no se ha conseguido todavía a nivel humano es asegurar las posibilidades de desarrollo y dignidad para todos. Las diferencias que se observan actualmente desde las sociedades más avanzadas a las que están inmersas en graves problemas de desarrollo, son abismales y las brechas que se dan ponen de manifiesto que el ser humano, todavía, no ha sido capaz de organizarse para conseguir el objetivo social de una civilización que merezca denominarse como tal. La misma ONU propuso los objetivos del milenio, y como horizonte el 2015. Actualmente ya se están empezando a oír voces, desde la propia ONU, que señalan que sería un verdadero fracaso si no se llegara a conseguir tan sólo uno de los ocho objetivos propuestos.

¿Se nos puede denominar civilización? No me gustaría entrar en un plano pesimista de análisis. Ni mucho menos. Pero creo que es necesario identificar los factores que actúan como obstáculos para el desarrollo personal y social, si se quiere promover una mejora.

Todavía puede considerárenos como una selva en la que se ha cambiado el paisaje. De la flora y fauna se ha pasado a una extraña combinación en la que cada vez quedan menos recuerdos de nuestra naturaleza original, y se jalonan los espacios y las formas con obras humanas, generalmente deshumanizadas y deshumanizadoras. Rascacielos, autopistas, aviones, nuevas tecnologías...; todo ello convive entre sí con reductos del pasado, con formas en las que se sigue actuando como si fuera una selva, con crudeza y competitividad malsana, pero siendo generalmente más eficaces para ejercer el poder de los mejor situados frente a los más desfavorecidos.

Es curioso que nos hayamos llenado de un cierto grado de ceguera y de soberbia, identificando nuestra sociedad actual como la *Sociedad del Conocimiento*. Y todo ello, porque se ha dado un dominio de la tecnología, un desarrollo, que además beneficia a pocos, sin llegar a ser utilizado de forma positiva para mejorar las condiciones de vida de las personas y sociedades más desfavorecidas. Como mucho, estamos en la *Sociedad de la Información*. Sociedad ésta en la que, sin embargo, tampoco llega a todos la información con la misma fluidez, ni les sirve de igual modo. Las diferencias entre países, e incluso dentro un mismo país de los que identificamos como avanzados, no permiten que llegue a todos produciendo el mismo impacto benéfico. Lo que caracteriza una verdadera Sociedad del Conocimiento todavía no se ha generalizado. No se da un uso extensivo, positivo, de medios y recursos tecnológicos, económicos y sociales, para promover la transformación social y lograr cotas deseables de bienestar, justicia y equidad. Nos sigue faltando *cohesión social*, reconocimiento del otro como alguien que, por el simple hecho de haber nacido, tiene los mismos derechos que cualquiera.

También es cierto que, junto a ese panorama poco alentador que comienzo dibujándoles, hay signos y señales muy positivas. Además de las mejoras tecnológicas que se han ido produciendo en todas las áreas del saber –y que sin duda bien utilizadas abren caminos esperanzadores de mejora–, la “masa crítica” de personas preocupadas por “el otro” (sin que ello esté dirigido tan sólo por orientaciones religiosas, y basado nada más que en el reconocimiento y amor al ser humano) también es cada día mayor. Hoy en día el compromiso social, y el voluntariado ha crecido, y reúne personas que desde diferentes posiciones y motivaciones colaboran con la expectativa de mejorar las condiciones de vida de los demás.

Estamos probablemente en un momento en el que se advierte necesidad y ganas de comprometerse con un cambio sustancial en las formas de estar en el mundo. En el que las voces de la población (aunque normalmente entre ellas no se incluyan con convicción la de buena parte de políticos) se comienzan a escuchar reclamando aspectos tales como equidad, derechos para todos, eliminación de la pobreza,

eliminación de barreras de inclusión personal y social y, por tanto, exclusión de la exclusión...Hay un gran número de voluntades reclamando un mundo mejor.

En este marco, es muy positivo lo que comenzó a generarse en el año 2000, en la cumbre de Lisboa. No entramos en analizar motivos o factores que actuaron como detonante (quizás no eran del todo altruistas), pero el hecho está ahí. Se planteó, para la Unión Europea (UE), un objetivo que parecía difuso: promover la cohesión social (CS). Y que dicho objetivo fuera el elemento guía de las políticas sociales que deberían ayudar a desarrollar una UE, más armónica y homogénea, en derechos y oportunidades y grados de bienestar, atendiendo que toda la población tuviera acceso equitativo a recursos y derechos y que ello se pudiera mantener a lo largo de todo su desarrollo vital. La fecha para conseguirlo: 2010. Obviamente nadie pensaba entonces en la crisis que nos esperaba. Hoy los objetivos no han cambiado. Se sigue manteniendo la preocupación por los mismos, si bien la crisis económica, con sus efectos perversos también ha ido llevando a algunos políticos a proponer y realizar acciones contrarias a estos objetivos. No entraremos en detalles. Sólo atendiendo a la prensa, y leyendo las noticias desde esta óptica, se observa que a muchos mandatarios se les ha ido olvidando esta finalidad.

No obstante, dicho movimiento supuso un avance e impregnó otras zonas geopolíticas. En Iberoamérica y el Caribe, la CEPAL también hizo suya la idea y comenzó a trabajar en esta línea, siendo además un elemento de cooperación entre la UE e Iberoamérica. Canadá, Nueva Zelanda...varios países de manera individual se adscriben a estos principios y desde ellos se pretende conseguir un desarrollo social más justo, equitativo y que garantice el bienestar social para todos.

Los profesionales de la Educación, en parte, no hemos estado presentes en la formulación de este tipo de propuestas, que no en los principios. Es cierto que en Educación se trata de la equidad, la inclusión, la diversidad (sea étnica, de género, de origen multicultural...). La conciencia está claro que existe, aunque no se haya identificado dentro del modelo de acción mencionado. Y, si se me permite, no sólo existe, sino que quizás entre los educadores es donde mayor masa crítica de personas que comparten estas expectativas podríamos encontrar. La afirmación que he realizado anteriormente se debe a que si analizamos el concepto de CS, quienes lo promueven y desde donde se propone, se observa una intención inicialmente socio-económica. De hecho, cuando analicemos en el apartado siguiente el concepto y sus desarrollos para su evaluación, veremos la escasez de referencias que se realizan respecto a la educación. Es necesario hacer un esfuerzo para intentar acercarnos a un modelo o modelos educativos que explícitamente afronten el problema de la promoción de la cohesión social.

1. DESARROLLO

1.1. Cohesión Social ¿Y la dimensión educativa?

Los criterios de convergencia que orientaron las políticas públicas desde la ampliación de la Comunidad Económica Europea (CEE) y la configuración de la misma como UE, implicaron identificar el concepto de CS como base para el proceso de integración, y el logro de la sociedad del bienestar como objetivo de la UE. El Consejo de Europa define la CS *"de una sociedad moderna como la capacidad de la sociedad para garantizar la sostenibilidad del bienestar de todos sus miembros, incluido el acceso equitativo a los*

recursos disponibles, la dignidad en la diversidad y la autonomía personal y colectiva y a la participación responsable" (Consejo de Europa, 2005; p: 23)². En la definición de la UE el énfasis se sitúa en la exclusión social, como fenómeno que puede darse con independencia de la pobreza y, siendo dinámico, puede aparecer en cualquier momento de la vida de las personas (Jornet, 2008).

Como desarrollo de esta propuesta se han ido sucediendo diversas concreciones, en especial relativas a la evaluación de los logros de CS en la UE. En el Cuadro 1 se recoge la síntesis de los mismos.

De entre ellos, dado que es el instrumento que se ha propuesto utilizar para la evaluación, hay que destacar el *Portafolios de Laeken*–Bélgica- (2001,2006). En el Cuadro 2 se recogen los indicadores que lo integran. Obviamente, en cuanto a la educación no sólo puede definirse como escaso, sino también en parte como algo incoherente con la definición de CS. Ya lo señalaron diversos autores (Nolan, 2003; Szulc, 2004; Mabbett, 2004; Guio, 2004; Atkinson et al., 2005; Villatoro y Rivera, 2007). *¿Indican algo estos indicadores?* Son pocos los indicadores y su relación con la CS es prácticamente nula. No vamos a incidir aquí en ello, ya que ya lo hemos realizado en otros trabajos (Jornet, 2009) y, con seguridad, será objeto de mayor análisis en el futuro. Por su parte, la *Guía Metodológica del Consejo de Europa* (2005) sí que es más explícita. La tipología de indicadores que propone se recogen en el Anexo 1 a esta presentación.

CUADRO 1. ACCIONES DEL CONSEJO DE EUROPA ORIENTADAS A LA DEFINICIÓN Y EVALUACIÓN DE LA CS COMO GUÍA DE ORIENTACIÓN DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Localidad	Fecha	Acción
Lisboa	2000	Identificación de la CS como objetivo de las políticas de desarrollo de la UE: planteó que la UE, en el año 2010, debía llegar a ser la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica en el mundo, capaz de un crecimiento económico sostenible que generase mayor cantidad de empleos –y de mejor calidad- y con mayor CS.
Niza	2000	Se asume como meta la erradicación de la pobreza, la exclusión social y cualquier forma de discriminación (por género, etnia,...). Asimismo se establece el compromiso de diseñar dos instrumentos: a) <i>indicadores comparables para la evaluación</i> de la pobreza y la inclusión social en la UE, y b) un <i>método de coordinación abierto</i> , que permitiera dirigir las políticas públicas y el seguimiento de su implementación.
Laeken (Bélgica)	2001	Propuesta inicial de indicadores de evaluación de la CS
	2005	<i>Guía Metodológica del Consejo de Europa</i> . Tiene por objeto orientar la definición de políticas, si bien también pretende coadyuvar en la mejora del conjunto de indicadores y la metodología para su evaluación, para poder identificar las áreas en que es necesario reforzar la acción en políticas sociales.
Laeken (Bélgica)	2006	Revisión de la propuesta de indicadores de evaluación de la CS

No obstante, la propuesta de evaluación derivada del Portafolios de Laeken no constituye en sí misma un modelo, ni tan siquiera hace referencia a un posible enfoque de acción educativa que esté conformado para promover la CS. Por otra parte, la reflexión aquí afectaría a estudios evaluativos de gran escala, sin entrar en referencias a evaluaciones de instituciones educativas y/o escuelas, o evaluaciones de la docencia del profesorado. Estimamos que es ahí donde hace falta un mayor esfuerzo de reflexión y concreción. La actuación sobre la Educación como elemento de transformación social debe incidir en

² Por su parte la CEPAL, la especifica en función de sus características regionales (sin un proyecto de integración, con disparidades socioeconómicas muy marcadas...). De forma que la entiende como *la dialéctica entre mecanismos instituidos de inclusión y exclusión sociales y las respuestas, percepciones y disposiciones de la ciudadanía frente al modo en que ellos operan* (CEPAL, 2007). El énfasis en la CEPAL se da en la erradicación de la pobreza y la democratización, participación social y el sentido de pertenencia de los ciudadanos.

diversos planos, desde los más macro-analíticos hasta los micro-analíticos. Pero hemos de ser conscientes de que ninguna de las actuaciones que hagamos, si no incluyen estrategias claras que permitan que los cambios se produzcan desde las aulas mismas, su poder de cambio estará muy limitado, por no decir que será nulo.

1.2. Los planos de análisis: desde las políticas sociales a las políticas educativas como instrumento de transformación social

Por ello, llevamos trabajando en el diseño y desarrollo de un modelo sistémico de evaluación, acreditación de instituciones y evaluación de la docencia que imparte el profesorado, que atienda de forma coherente los tres planos posibles de análisis. Tomamos como punto de partida las propuestas del modelo de De la Orden (2007) e incorporamos conceptos implicados en la Guía metodológica del Consejo de Europa, anteriormente citada. Los planos de análisis son:

- a) Evaluaciones de sistemas,
- b) evaluación de instituciones, y
- c) evaluación de la docencia en el aula.

CUADRO 2. INDICADORES DE LAEKEN (VERSIÓN 2006)³

Dimensión	Tipo de Indicador	
	Primarios	Secundarios
Ingresos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tasa de renta baja después de las transferencias (umbral en el 60% de la renta mediana) 2. Tasa de renta baja después de las transferencias, valores ilustrativos 3. Distribución de la renta (relación de los quintiles) 4. Persistencia de renta baja 5. Brecha de la renta baja mediana 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dispersión en torno al umbral de renta baja 2. Tasa de renta baja en un momento determinado 3. Tasa de renta baja antes de las transferencias 4. Coeficiente de Gini 5. Persistencia de la renta baja (base: 50% de la renta mediana) 6. Trabajadores en riesgo de pobreza
Empleo	<ol style="list-style-type: none"> 6. Cohesión regional (dispersión de las tasas regionales de empleo) 7. Tasa de desempleo de larga duración 8. Personas que viven en hogares en los que no trabaja ninguno de sus miembros 9. Brecha de empleo de los inmigrantes 	<ol style="list-style-type: none"> 7. Proporción del desempleo de larga duración 8. Tasa de desempleo de muy larga duración
Educación	<ol style="list-style-type: none"> 10. Abandono educativo temprano 11. Estudiantes de 15 años con bajo rendimiento en las pruebas de lectura 	<ol style="list-style-type: none"> 9. Personas con bajos niveles educativos
Salud	<ol style="list-style-type: none"> 12. Esperanza de vida al nacer 	

En todos los casos, se incluye una especial atención a los elementos contextuales y situacionales, como factores que pueden resultar como obstáculos (limitadores) o facilitadores (potenciadores) de la acción educativa sobre las personas y sobre las sociedades. Los elementos que tradicionalmente se identifican bajo términos con educación no-formal o educación informal, deben ser considerados como elementos integrantes del sistema. En este sentido, hemos encontrado en el enfoque de capacidades (Nussbaum,

³ Se diferencian indicadores Primarios (básicos para abordar el problema de evaluación de la CS), Secundarios (de carácter complementario) –ambos serían de obligada medida en todos los países de la UE–, y Terciarios, los cuáles no se mencionan en esta síntesis, dado que son propuestos de manera específica por cada país y, por lo tanto, son diversos. La síntesis de indicadores se ha adaptado a partir de la revisión realizada por Villatoro y Rivera (2007).

1997, 2006; Walker, 2003; Boni, Lozano y Walker, 2010) un coadyuvante conceptual a nuestras propuestas y una base para reflexionar de forma más precisa sobre la configuración de los elementos a tener en cuenta en el modelo, el cuál esperamos poder presentar de una manera formal próximamente.

1.3. ¿Qué podemos hacer desde la educación para promover la CS?

Tradicionalmente, las instituciones educativas se organizan como agentes para dar respuesta social a las necesidades y expectativas de educación de una sociedad. Sin embargo, también es cierto que estas instituciones son vistas normalmente por la mayoría de las sociedades como las organizaciones que prestan el "servicio de educar", igual pasa en la sanidad, o en la justicia. Términos como el de "*Comunidad Escolar*" que está presente en todos los idearios de los centros educativos de los llamados países avanzados, raramente se identifican en toda su extensión en la realidad, en la vida cotidiana escolar. Escuela, Familia y Sociedad, deberían actuar en complicidad y este aspecto en pocas ocasiones se consigue. Incluso en centros donde es positiva la convivencia se observa, en múltiples ocasiones, que se producen claras disonancias entre el profesorado, aunque formalmente mantengan adecuadas relaciones interpersonales y trabajen con modos de acción en los que se atienda la coordinación académica de forma sistemática. En muchos casos, el grado de cohesión real es superficial y no profundo, y ello se manifiesta en diferencias importantes en cuanto a los modos en que se enseña, se evalúa a los estudiantes, el modo en que se aborda la resolución de conflictos internos del aula o incluso con familias, diferencias en cuanto a tolerancia y/o aceptación de la diversidad de cualquier índole, por ejemplo. En todos estos casos, el alumnado percibe, vive y siente los modos en que se trabaja -o no se trabaja- por el bienestar de todos (el profesorado y, de forma común, entre el alumnado, o cómo se expresa la justicia y la equidad), incidiendo de forma clara en el grado en que finalmente se da una CS, a nivel de aula, centro y comunidad.

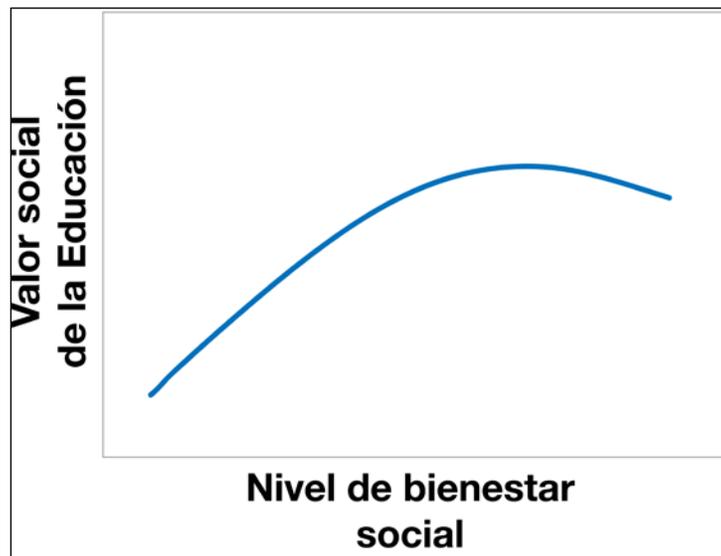
El problema es que *la Educación es cosa de todos*, y la hacemos -o deshacemos- entre todos. Se estructura en *planos de acción de carácter sistémico*, en el que las interrelaciones entre los diversos subsistemas pueden ser muy poderosas, y en gran medida difusas, por lo que es complejo organizar y arbitrar respuestas de intervención educativa eficaces que tengan carácter multidimensional y mantengan coherencia en -y entre- todos los planos. Las sociedades democráticas, por suerte, viven en libertad y no pueden modificarse como si de un trabajo de laboratorio se tratara. Pero hemos de intentar conectar todos los planos de intervención educativa, de forma que se logre un nivel razonable de coherencia entre ellos. Es obvio que la mayor probabilidad de éxito en la intervención educativa se podrá estructurar a nivel de aula (más que a nivel de sistema), pero incluso en el plano del salón de clases la influencia situacional y contextual del conjunto del centro escolar, de la familia y de la sociedad es evidente.

La Educación probablemente es el mejor instrumento de las políticas sociales para orientar la transformación y la mejora de las personas, los colectivos y las sociedades. Sin embargo, en muchas ocasiones observamos que *la educación escolar por sí sola no puede ser elemento de transformación*, al estar presentes en las sociedades factores que actúan con enorme fuerza. Se observa tanto en sociedades poco desarrolladas como en las avanzadas. *¿Podría la Educación, por sí sola, levantar la situación de un país como la que vive actualmente Somalia? ¿Por qué en una sociedad como la española, donde se han conseguido grandes niveles de desarrollo y bienestar en últimos 30 años, se observan niveles educativos menos favorables que en otros países con menos ventajas socioeconómicas? ¿Por qué en países de alto nivel de desarrollo y bienestar se comienzan a observar tendencias de disminución de los niveles educativos?* La verdad es que el problema es esencialmente complejo y multidimensional y, por desgracia

la investigación sobre ello desde diversas especialidades (Pedagogía, Sociología, Psicología, Economía...), que podrían dar luz al respecto, no tiene aún respuestas satisfactorias.

No disponemos aún de datos concluyentes, pero por los análisis que vamos disponiendo se puede avanzar una hipótesis interpretativa al respecto. Si pudiéramos medir adecuadamente el valor que la sociedad (personas y grupos) da a la educación (*valor social de la educación*), y lo relacionáramos con indicadores de *bienestar social* bien medidos se daría una relación curvilínea, prácticamente en U invertida –ver gráfico 1-. Es, por desgracia, una relación similar a la que se produce –y está ampliamente constatada por los especialistas en economía- en la relación entre oferta de productos y satisfacción del cliente. El problema es que esta relación entre valor social de la educación y bienestar social, afecta de tal manera a los resultados educativos que se replicaría la tendencia en la relación entre valor social y rendimiento o entre bienestar social y rendimiento. Se generalizaría en sus aspectos más negativos.

GRÁFICO 1.



En nuestro caso, podríamos hipotetizar que si ofertáramos en el país más pobre de la tierra, y en una zona de las más deprimidas, unas magníficas instalaciones e infraestructuras educativas, pero no creáramos las condiciones sociales para que los potenciales estudiantes pudieran asistir a la Escuela, y sus familias apoyaran esta acción, los resultados serían lógicamente nulos. Del mismo modo, en países muy desarrollados, en los que se han creado niveles de bienestar social muy elevados, que llegan a niveles de satisfacción y confianza tal que los estudiantes no ven necesaria la educación como un elemento de promoción y mejora personal y social, los niveles de rendimiento que se observan son inferiores a los que les corresponderían por sus posibilidades de desarrollo. Las situaciones de partida obviamente siendo diferentes conllevarían efectos en los niveles educativos también marcadamente diferentes, pero las tendencias de relación entre las variables involucradas señalarían un punto de inflexión en el que los resultados educativos serían máximos cuando se hubieran dado las condiciones de bienestar suficientes para que la educación sea un posible factor de transformación social y, a la par, no se haya perdido la visión de su valor para la promoción y desarrollo personal y social.

Este tipo de observaciones, que puede extraerse de los grandes estudios e investigaciones educativas, también lo vive cotidianamente y con frecuencia el profesorado a nivel de aula en sus relaciones con el

alumnado y sus familias. Por ello, hoy, en muchos casos, en España se reclama la cultura del esfuerzo, disciplina, el compromiso con la educación, reconocimiento de la autoridad del docente, etc.

Con todo, ese tipo de aspectos que se invocan (esfuerzo, disciplina, compromiso...) no se improvisan, y no pueden tampoco ser desarrollados únicamente desde la Escuela. Los *Modelos Sociales* de referencia que se difunden gracias a estar en la Sociedad de la Información (que no del Conocimiento) no apoyan este tipo de cultura social. Desde la forma de hacer política hasta el acceso al éxito social y económico, en los países desarrollados nos encontramos con factores de educación informal extremadamente fuertes. No los puede contrarrestar la Escuela por sí sola, ni el profesorado de forma aislada. Para que la Educación funcione se necesitan complicidades:

- *Complicidades internas en las instituciones educativas*, para que todo el profesorado actúe de forma colegiada, siendo modelos de referencia homogéneos respecto a principios básicos de orden democrático y de actuación social. Las vivencias del alumnado en las Escuelas deben estar acordes con lo que se les pretende aportar como personas. Si hablamos de equidad, de justicia, de aceptación y respeto por la diversidad, de la tolerancia, o del esfuerzo y el respeto, etc. deben vivirlos, sentirlos. Las emociones que hayan acompañado y generado sus vivencias actuarán como elementos de refuerzo para interiorizar, mantener y promover esta cultura. Por ello, no se trata sólo de que el profesorado se coordine en lo formal, en lo superficial; sino de compartir la vivencia educativa de la institución escolar de forma que el alumnado encuentre un modelo de referencia homogéneo y sólido, es decir, cohesionado.
- *Complicidades externas a la Institución Educativa*. Básicamente en sus relaciones con la familia del alumnado y con el contexto social en el que se inserta la institución. Buena parte del éxito escolar está relacionado con la imagen social que se tiene del profesorado (respeto, reconocimiento de la autoridad del profesorado...) y de lo que le exige a sus alumnos (esfuerzo, disciplina, compromiso...), y éstos están dispuestos a realizar y lograr (expectativas y acción). Esta imagen social depende obviamente de todos, también del profesorado. Pero no hay que olvidar que la complicidad de las familias con el profesorado es la clave. Es necesario que se den actuaciones coherentes y mutuamente apoyadas entre los actores principales de la educación. El *profesorado* no debe ser identificado como un *agente social servilista* (como en ocasiones, por desgracia se ha malentendido en sociedades que se dicen democráticas), sino que "*presta un servicio de gran valor social*". Ambas consideraciones son radicalmente diferentes. Apoyar al *profesorado como Modelo de Referencia* es apoyar que su actuación pueda ser más eficaz. En este sentido, no sólo se trata de que las familias participen en la educación, sino que se establezca esta corriente de complicidad que mencionamos anteriormente. Del mismo modo, y junto –o frente– a las familias y a la escuela, los *Modelos Públicos* de referencia deben ser un apoyo con su comportamiento en la creación de las condiciones para que esos principios, actitudes, valores, etc...que se pretenden desarrollar en el alumnado puedan llegar a consolidarse. El valor social de la educación, en definitiva, es determinante. Este tipo de aspectos, obviamente señala también hacia la cohesión como objetivo: Cohesión Familia-Escuela, y Cohesión Social.

Por ello, ¿podemos hacer algo desde la Educación para promover la CS? Indudablemente sí, pero nunca los profesionales (o las Escuelas) en soledad, ni en disonancia con la familia y la sociedad. Por ello, en

España, muchos llevamos reclamando desde hace años un pacto social por la educación que, desgraciadamente, sigue sin fructificar. Las sociedades autoritarias –y que no se entienda en absoluto el siguiente comentario como un apoyo a ellas- son más eficaces que las democráticas para el logro de la CS (sobre todo, si se mantienen las dictaduras por largos periodos de tiempo). ¿Por qué? Simplemente, porque en sus actuaciones y mensajes ofrecen modelos de referencia homogéneos. Y todos los agentes educativos (formales e informales) tienden a actuar en la misma dirección. Las sociedades democráticas, muchas de ellas, y en especial las nuestras (iberoamericanas) tenemos debilidades en este sentido. En muchas sociedades hemos ido avanzando mucho en libertades, pero no hemos encontrado un corpus de estructuración social que ofrezca un marco de referencia a la ciudadanía que sea homogéneo. Debe haber un elemento común que, respetando la diversidad y la libertad, ofrezca un marco de CS a los ciudadanos de una sociedad democrática. En España (no hace falta irse más lejos para encontrar países donde se está fracasando en este intento) es muy complicado llegar a esos mínimos que aseguren un marco de referencia cohesionado (y no me refiero en este caso a los aspectos territoriales o a las discrepancias nacionalistas). La diversidad y la tolerancia, por ejemplo, junto a aspectos muy positivos, también han acompañado la aparición de fenómenos poco deseables: la *cultura del "todo vale"* ha encontrado cabida en una deficiente comprensión acerca de lo que es respeto, atención y tolerancia a la diversidad... Los *Modelos de Referencia Informales*, por ejemplo en este caso, están siendo demasiado potentes (afectan a la política, al éxito mediático y económico...) y perjudican de manera determinante que lo positivo que, sin duda también se ha logrado, tenga efectos más beneficiosos y menos perversos.

1.4. La docencia en el aula: dimensiones de evaluación desde un modelo educativo que promueva la CS

La dificultad de abordar un modelo de estas características radica en identificar los constructos que den respuesta a la promoción real de la CS. Un problema habitual que estamos encontrando respecto a la utilidad de la Evaluación es que existe una gran desconexión desde las necesidades de información que se tienen para guiar la mejora en las aulas y las informaciones que provienen de evaluaciones externas. Quizás pueda entenderse como un *desideratum*, permítasenos la licencia de arriesgar en ello. Pero el ideal de utilidad de las evaluaciones lo identificamos en conectar los diversos planos de análisis (sistema, instituciones, aulas) a través de la identificación de dimensiones coherentes que puedan ser consideradas a través de todos ellos.

Probablemente, más que un modelo de evaluación requeriría apostar por el diseño de modelos homogéneos para cada uno de los niveles, sin renunciar por ello, a las especificidades y necesidades de información que puedan darse en cada uno de los niveles.

En este sentido, el problema es multifacético: requiere derivar un modelo de evaluación que permita informar acerca del modo en que la educación contribuye a la promoción de la CS, a la par que dicho modelo debe atender los intereses y necesidades de información de las audiencias implicadas en cada plano de análisis. La consideración de la CS como constructo de evaluación implica necesariamente que el resultado educativo no puede ser evaluado únicamente a partir del producto cognitivo (el rendimiento o logro de los estudiantes) sino que deberán contemplarse otras dimensiones relativas al desarrollo personal y social.

Asimismo, para que pueda tener utilidad la información evaluativa como guía de transformación social, deberá integrar informaciones o indicadores que permitan identificar los obstáculos y/o facilitadores de la intervención, por tanto los factores o agentes que puedan actuar como dinamizadores de la mejora.

Por último, es preciso abordar el diseño y/o utilización de técnicas e instrumentos de evaluación que faciliten su lectura en los planos mencionados (aula, institución y sistema). No vamos a entrar aquí en las posibles consideraciones que afectarían a las dimensiones que podrían atenderse en cada plano. El fundamento de definición del modelo es su orientación desde lo micro-analítico (la docencia en el aula) hasta lo macro-analítico (la calidad del sistema educativo).

Por todo ello, el modelo de evaluación debe establecerse en niveles de análisis, reconociendo los roles diferenciales que las diversas variables e indicadores pueden jugar en el modelo global de evaluación: *entrada/contexto* (elementos situacionales que condicionan la intervención –obstáculos y o facilitadores básicos), *procesos* (modos en que se estructura la respuesta educativa para satisfacer la meta de la CS, identificando asimismo los agentes de cambio) y *productos o resultados* (resultados personales y/o sociales –cognitivos y socioafectivos- de la intervención educativa).

CUADRO 3. DIMENSIONES DE EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA EN EL AULA EN UNA PERSPECTIVA DE EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN COMO PROMOTORA DE LA CS

Dimensiones de definición de la CS	Constructos o dimensiones implicados
Bienestar social (para todos)	Clima social y de aprendizaje en el aula
	Gestión social del aula
	Gestión de conflictos en el aula
Sostenibilidad (a lo largo de la vida)	Competencias básicas (señaladas en el diseño curricular):
	✓ Competencia en comunicación lingüística.
	✓ Competencia matemática.
	✓ Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
	✓ Tratamiento de la información y competencia digital.
✓ Competencia social y ciudadana.	
✓ Competencia cultural y artística.	
✓ Competencia para aprender a aprender.	
✓ Autonomía e iniciativa personal.	
	Competencia y desarrollo emocional
	Valor social de la educación
	Resiliencia
Equidad (en el acceso a recursos y oportunidades)	Metodología didáctica (participativa, equipos, el estudiante como protagonista de su aprendizaje...)
Integración de la diversidad (personal y social)	Metodología de evaluación (diversificada en métodos, situaciones, tareas e instrumentos)
	Colegialidad docente
	Respeto, dignidad y reconocimiento
	Inclusividad: Atención a la diversidad física, cultural y/o social
Participación (social)	Colaboración Familia-Profesorado-Escuela
	Estilos educativos familiares
	Estilos educativos docentes
	Sentido de pertenencia discente
	Responsabilidad social: Autoimagen del rol social respecto a los entornos comunitarios (Escuela, Familia y Sociedad)

Las dimensiones de la docencia en el aula obviamente se referirán prioritariamente a elementos de proceso, pero no están ajenas a los condicionantes de entrada/contexto (en los que necesariamente se identifican agentes de transformación; y entre los que hay elementos relativos al contexto social, familiar y escolar). No obstante, traducir dichos elementos en este momento puede resultar equívoco para producir una reflexión al respecto. Por ello, preferimos orientar nuestra reflexión en este trabajo únicamente hacia los elementos procesuales, y en especial hacia los que tienen que ver con la actuación del profesorado. En el Cuadro 3 presentamos una síntesis de posibles dimensiones a tener en cuenta en la

evaluación de la docencia, indicando posibles informantes. Dichas dimensiones entendemos que pueden establecerse como elemento de relación vertical entre los planos de análisis mencionados (aula, escuela, sistema).

2. CONCLUSIONES

Unas *notas finales* acerca de la propuesta de *dimensiones de la docencia en el aula*:

1. El aula se considera el subsistema fundamental de la intervención intencional, social, de la educación; es decir, donde se intenta poner en práctica la respuesta social organizada ante las necesidades y expectativas sociales.
2. Con todo, es tan sólo un subsistema que interrelaciona y se ve afectado por los demás subsistemas que actúan con trascendencia educativa de manera no-formal e informal.
3. Las evaluaciones, en esta perspectiva, implican considerar al *profesorado* como *Modelo fundamental de Referencia* para el alumnado, por lo que las competencias y/o constructos se entiende que deben ser elementos a poseer tanto por el profesorado, como constituir metas deseables para el alumnado.
4. No obstante, el profesorado no actúa en soledad en una institución educativa. La institución como subsistema de estructuración básica de la educación, potencia y/o dificulta las acciones docentes individuales.
5. Los roles de la familia y/o los contextos sociales, se entiende que serán elementos situacionales o contextuales en los que se puede identificar agentes o factores facilitadores y/o obstáculos para la intervención dinamizadora de la educación.

En todos los casos es necesario contemplar una perspectiva de evaluación que permita diferenciar:

6. Graduaciones desde la inexistencia del constructo, su presencia a nivel superficial y su presencia a un nivel profundo,
7. Factores y/o agentes que permitan la transformación individual y/o social, de forma que puedan identificarse los elementos situacionales y/o contextuales que favorecen y/o dificultan la adquisición del constructo, y por lo tanto,
8. Elementos a dinamizar en la intervención socio-educativa.

¿Podemos reflexionar desde esta perspectiva acerca de la educación como elemento básico de promoción de la CS?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Atkinson, A., Cantillon, B., Marlier, E., y Nolan, B. (2005). Social Indicators. The EU and Social Inclusion. (2ª ed.). New York: Oxford University Press.
- Boni, A., Lozano, J.F. y Walker, M. (2010) La educación superior en el enfoque de capacidades. Una propuesta para el debate. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado (en prensa, por cortesía de los autores)*.
- Brady, D. (2003). Rethinking the Sociological Measurement of Poverty. *Social Forces*, 81, Vol. 3.
- CEPAL (2007). Cohesión social. Inclusión y sentido de pertenencia en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: CEPAL, AECID, SEGIB..
- Consejo de Europa (2005). Elaboration concertée des indicateurs de la cohésion sociale - Guide méthodologique. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- De la Orden, A. (2007) Evaluación de la calidad de la educación. Un modelo sistémico como base para la construcción de un sistema de indicadores. Seminario Internacional de indicadores educativos – Julio, 2007- (Memoria): Conceptos, metodologías y experiencias para la construcción de *indicadores educativos*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE): México.
- Giyo, A.C. (2004), The Laeken Indicators: some results and methodological issues in acceding and candidate countries. Documento presentado en el taller Aligning the EU Social Inclusion Process and the Millennium Development Goals (26-27 abril). Lituania (Vilnius).
- Jornet, J.M. (2008) La evaluación de la Cohesión Social: la dimensión educativa. *Ponencia invitada en Mesa Redonda: Educación y fomento de la cohesión social* (AIDIPE, Huelva, Junio 2008).
- Mabbett, D. (2004). Learning by numbers: The role of indicators in the social inclusion process. Documento presentado en la Conferencia ESPAnet (9-11 Sept.). Oxford.
- Nolan, B. (2003). Social indicators in the European Union. Documento presentado en la Conferencia de usuarios de estadísticas: Midiendo el desempeño del gobierno (13 noviembre) Londres.
- Nussbaum, M.C. (1997) *Cultivating humanity: a classical defense of reform in liberal education*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Nussbaum, M.C. (2006) Education and democratic citizenship: capabilities and quality education. *Journal of human development*, 7, pp: 385-395.
- OCDE (2007). Society at a glance, OCDE Social Indicators, 2006 Edition. París: OCDE.
- OCDE (2008). Regards sur l'éducation 2008. Les indicateurs de l'OCDE. París: OCDE.
- Szulc, A. (2004). Poverty measurement in transition countries joining the European Union: a polish perspective. Documento presentado en el taller Aligning the EU Social Inclusion Process and the Millennium Development Goals (26-27 abril). Lituania (Vilnius)
- Villatoro, P., y Rivera, E. (2007). La cohesión social en los países desarrollados: conceptos e indicadores. CEPAL - Serie Estudios estadísticos y prospectivos nº 55. Santiago de Chile: CEPAL.
- Walker, M.C. (2003) Framing social justice in education: what does the "capabilities" approach offer? *British Journal of Educational Studies*, 51, pp: 168-187.

ANEXO 1

CUADRO 3. SÍNTESIS DE INDICADORES DE LA GUÍA METODOLÓGICA DEL CONSEJO DE EUROPA (2005) REFERIDOS A LA EDUCACIÓN⁴

	Cuestiones a responder	Ámbitos de indicadores
Situaciones a. La equidad en el disfrute de los derechos y la no discriminación	1. ¿Hay condiciones para garantizar una educación de calidad para todos?	Accesibilidad de las escuelas (10) Escolaridad (19)
	2. ¿El acceso a la educación para todos es efectivo?	La asistencia de los niños a la escuela (6) El éxito académico (9)
	3. ¿Cuál es la condición, en términos de educación, de los jóvenes de familias desfavorecidas?	Atención a niños en situación de pobreza (2) Movilidad social (4)
	4. ¿Cuáles son los riesgos de exclusión y el fracaso escolar?	Riesgos relacionados con las condiciones sociales (2) Los riesgos inherentes en el sistema escolar (4)
Situaciones b. Dignidad y reconocimiento	1. ¿La escuela es un lugar de respeto a la dignidad de los estudiantes y la utilización de las diferencias? (no se refiere a una persona abstracta, sino que cada persona se tiene en cuenta en la práctica en todos sus componentes)	Consideración de las necesidades especiales (3) Preparar a los estudiantes a respetar la dignidad y las diferencias (4)
	2. ¿La escuela es un espacio de integración de la diversidad cultural y social?	Mixtura sociocultural en la escuela (4)
	3. ¿Cuál es la situación en términos de educación de los niños en riesgo de marginación?	Adaptación del sistema escolar (3) Asistencia y rendimiento académico de los niños en riesgo de marginación (8)
	4. ¿Cuáles son los riesgos para la dignidad de los niños y su cultura?	Comportamientos sexistas y xenófobos, y violencia en la escuela (5)
Situaciones c. Desarrollo personal y autonomía	1. ¿Hay condiciones para que la educación asegure el desarrollo personal?	Calidad del sistema de Orientación y Apoyo (10) Soporte de salida (3) Oportunidades de reorientación y cambio (3)
	2. ¿La escuela prepara la vida?	Pre-escolar (2) Contenido del plan de estudios (17) Pedagogía (8) El éxito de la enseñanza (5) Orientación escolar (4)
	3. ¿En qué medida, las posibilidades de segundas oportunidades son eficaces?	Segunda oportunidad para los jóvenes socialmente y/o formalmente excluidos de la escuela (4) Segunda oportunidad para los adultos que no han terminado la secundaria (3) Segunda oportunidad para los adultos que deseen desarrollarse profesionalmente (2)
	4. ¿Cuáles son los riesgos de falta de preparación para la vida a través del sistema educativo?	Cursos de recuperación en el idioma (1)

⁴ Entre paréntesis se indica el número de indicadores estadísticos (tasas, ratios, cocientes, respuestas en encuestas de opinión, resultados de pruebas...) que sustentan cada indicador global.

CUADRO 3. CONTINUACIÓN

	Cuestiones a responder	Ámbitos de indicadores
Situaciones d. Participación / compromiso	1. ¿La escuela es un lugar abierto para la sociedad, la dimensión ciudadana de los alumnos /estudiantes?	Vinculación de la escuela con la vida social, cultural y política (3); Ciudadanía (4)
	2. ¿La participación de los estudiantes y sus padres es efectiva?	Alumnos/estudiantes (5) ; Padres/Madres (2)
	3. ¿ Los alumnos excluidos de la escuela tienen acceso a una preparación para el ejercicio de la ciudadanía?	Acceso a centros y acciones educativas no-formales (3)
	4. ¿Cuáles son los riesgos de la degradación social (violencia) dentro de la escuela?	Consumos de drogas, actos delictivos y asociacionismo racista de alumnos (3)
Componentes de construcción de la vida	1. ¿Cuáles son las expectativas y el nivel de satisfacción entre los estudiantes, sus padres y maestros sobre la educación?	Satisfacción de los diferentes actores con el sistema escolar (6)
	2. ¿Cuál es la percepción de los ciudadanos y el conocimiento de los sistemas de educación y el acceso a la educación?	Percepción de los ciudadanos respecto a las contribuciones de la escuela (calidad, equidad, cohesión...) (4)
	3. ¿Cuál es el papel de la educación en la afirmación de valores, incluidos los valores de la solidaridad y la ciudadanía?	Contribución de la escuela al desarrollo de valores (tolerancia, solidaridad, discapacidad, ...) (6)
	4. ¿Cuál es el nivel de confianza de los padres en el sistema educativo y la confianza entre padres y maestros?	Confianza en la misión educativa del Estado (1)
	5. ¿Qué relaciones existen en torno a la educación?	Contribución de la escuela a la integración familiar y multicultural (3)
Acciones	Medidas fundacionales. Medidas reguladoras. Medidas correctivas. Acciones facilitadoras. Estado/gobiernos locales	Indicadores sobre actuaciones a través de programas específicos para la mejora de la escuela en sus relaciones con la sociedad (20)
	Empresa / mercado	Programas de relación escuela / empresa (1)
	Sindicatos de docentes	Gestión negociada de las condiciones laborales en la educación (1)
	Organizaciones de padres. Organizaciones estudiantiles y los sindicatos de estudiantes	Asociaciones y representación de los actores del sistema educativo (según niveles)
	ONGs	Relacionadas y/o con colaboración con las escuelas (1)