

DIÁLOGO FILOSÓFICO

N.º 123

Septiembre/Diciembre 2025



PENSAR LA POLÍTICA EDUCATIVA

El estado de la cuestión: J. M. VALLE, M. REYES CASTRO.

Reflexión y crítica: F. LÓPEZ RUPÉREZ, J. MARTÍNEZ BONAFÉ.

Ágora: R. GONZÁLEZ-MARTÍN, L. SERRANO GREGORIO.

Didáctica: E. UGENA PANADERO, C. GOZALO MARTÍNEZ.

Informaciones.

Diálogo Filosófico

**Revista cuatrimestral de reflexión, crítica e información
filosóficas editada por Diálogo Filosófico®.**

Diálogo Filosófico articula su contenido en artículos solicitados en torno a un tema o problema filosófico de actualidad en las secciones «Estado de la cuestión» y «Reflexión y crítica». Además, publica siempre artículos no solicitados en la sección «Ágora» (filosofía en general) y ocasionalmente en la sección «Didáctica» (relacionada con la enseñanza de la filosofía y la filosofía de la educación). Privilegia los de contenido no meramente histórico y expositivo, sino que reflexionan de manera original sobre los problemas reales o dialogan creativamente con los pensadores y las corrientes filosóficas presentes y pasadas. Dichos artículos pasan por un proceso de evaluación ciega por pares. Asimismo, acepta el envío de recensiones que recojan una confrontación crítica con libros de reciente publicación.

Director: Antonio Jesús María Sánchez Orantos (Universidad Pontificia Comillas).

COMITÉ DE DIRECCIÓN

Juan Jesús Gutierrez Carrasco (Universidad Pontificia Comillas. ESCUNI Centro Universitario de Educación), Alberto Lavín Fernández (IE University), Mario Ramos Vera (Universidad Pontificia Comillas).

COMITÉ CIENTÍFICO

Vittorio Possenti (Università degli Studi di Venezia), Erwin Schadel (Otto-Friedrich Universität Bamberg), Mauricio Beuchot (Universidad Nacional Autónoma de México), Adela Cortina (Universidad de Valencia), Jean Grondin (University of Montreal), Charles Taylor (McGill University), João J. Vila-Chã (Universidade Católica Portuguesa), Miguel García-Baró (Universidad Pontificia Comillas), Peter Colosi (The Council for Research in Values and Philosophy).

CONSEJO DE REDACCIÓN

José Luis Caballero Bono (Universidad Pontificia de Salamanca), Ildefonso Murillo (Universidad Pontificia de Salamanca), José M.^a Vegas Mollá (Seminario Diocesano de San Petersburgo), Ignacio Verdú (Universidad Pontificia Comillas), Jesús Conill (Universidad de Valencia), Camino Cañón Loyes (Universidad Pontificia Comillas), Félix García Moriyón (Universidad Autónoma de Madrid), Juan Antonio Nicolás (Universidad de Granada), Juan J. García Norro (Universidad Complutense de Madrid), Agustín Domingo Moratalla (Universidad de Valencia), Leonardo Rodríguez Duplá (Universidad Complutense de Madrid), Isabel Beltrá Villaseñor (Universidad Francisco de Vitoria), Alicia Villar Ezcurra (Universidad Pontificia Comillas), Pilar Domínguez (Universidad Autónoma de Madrid), Clara Fernández Díaz Rincón (Colegio Fray Luis de León. Madrid), Félix González Romero (IES Nicolás Copérnico. Madrid).

Administración:

M.^a Jesús Ferrero

Dirección y Administración DIÁLOGO FILOSÓFICO
Corredera, 1 - Apartado de Correos 121 - 28770 COLMENAR VIEJO (Madrid)
Teléfono: 610 70 74 73
Información Electrónica: dialfilo@hotmail.com
www.dialogofilosofico.com

Esta revista está indexada en LATINDEX, RESH, CARHUS+,
ISOC, DICE, MIAR, FRANCIS, PASCAL, CIRC, DULCINEA,
The Philosopher's Index, International Philosophical Bibliography,
International Directory of Philosophy.

Edita:

DIÁLOGO FILOSÓFICO / PUBLICACIONES CLARETIANAS

PRECIOS SUSCRIPCIÓN EN PAPEL (2025)

Número suelto: 16 euros (IVA incluido)

Suscripción anual: España: 34 euros (IVA incluido)
/ Extranjero: 42 euros (correo normal)

EN PORTADA: imagen sin título tomada de internet.

I.S.S.N.: 0213-1196 / Depósito Legal: M.259-1985

Diálogo Filosófico

Año 40

Septiembre/Diciembre

III/25

Presentación..... 297

El estado de la cuestión

M. VALLE, J., REYES CASTRO, M.: *El sistema educativo español: apuntes evolutivos. Sombras y luces para un futuro de esperanza*..... 298

Reflexión y crítica

LÓPEZ RUPÉREZ, F.: *Hacia un enfoque racional de las políticas educativas. Cuatro hitos fundamentales*..... 343
MARTÍNEZ BONAFÉ, J.: *Pensar las políticas de la Educación (Con más perplejidad, las preguntas de siempre)* 359

Ágora

GONZÁLEZ-MARTÍN, R., SERRANO GREGORIO, L.: *Que la filosofía no llegue tarde a la educación digital: desarrollo de las políticas educativas, necesidad y posibilidades* 377

Didáctica

UGENA PANADERO, E., GOZALO MARTÍNEZ, C.: *El epicureísmo en las escuelas públicas de hoy. Un proyecto de centro en torno a la amistad helenística*..... 403

Informaciones

Crítica de libros	421
LECHTERMAN, Theodore M.: <i>The Tyranny of Generosity: Why Philanthropy Corrupts Our Politics and How We Can Fix It</i> (Fernando Rodríguez Fernández).	
ALFIERI, F.: <i>Edith Stein. Teresa Benedetta della Croce (1891-1943). Dottore della Chiesa. (Edith Stein. Teresa Benedicta de la Cruz (1891-1943))</i> (José Luis Caballero Bono).	
MARINA, José Antonio: <i>Historia universal de las soluciones. En busca del talento político</i> (Ildefonso Murillo).	
MARÍN MENA, Tomás Jesús: <i>Alteridad y Amor. Estudio de ontología trinitaria</i> (Miguel Ángel Velasco, cmf).	
VILLAYERDE RICO, María José: <i>Rousseau visto por sus contemporáneos: odio e idolatría</i> (Alicia Villar Ezcurra).	
Noticias de libros	441

Reflexión y crítica

Hacia un enfoque racional de las políticas educativas. Cuatro hitos fundamentales¹

**Towards a rational approach to education policies.
Four key milestones**

Francisco López Rupérez

Resumen

Este trabajo plantea un camino en pos de la mejora del sistema educativo español, basado en una orientación racional de las políticas educativas. El necesario «arte de la política» deja sitio aquí a la «ciencia de las políticas»; es decir, a un enfoque que es tributario de una epistemología y de una metodología de inspiración científica. En él se enuncian y justifican cuatro elementos clave de esa aproximación racional: (1) basar las políticas en el conocimiento, en la evidencia empírica y en la investigación; (2) definir bien las prioridades; (3) adoptar un enfoque sistémico; y (4) promover la participación y el consenso.

Abstract

This paper proposes a path for improving the Spanish educational system, based on a rational orientation of educational policies. The necessary «art of politics» gives way here to the «science of policies»; that is, to an approach that is dependent on an epistemology and a methodology inspired by science. It sets out and justifies four key elements of this rational approach: (1) basing policies on knowledge, empirical evidence and research; (2) defining priorities well; (3) adopting a systemic approach; and (4) promoting participation and consensus.

Palabras clave: políticas educativas, racionalidad de las políticas, políticas basadas en evidencias, definición de prioridades, enfoque sistémico.

Keywords: Educational Policies, Rationality of Policies, Evidence-based Policies, Definition of Priorities, Systemic Approach.

¹ El presente artículo es en parte tributario del enfoque y contenido de LÓPEZ RUPÉREZ, F.: *La gobernanza de los sistemas educativos. Fundamentos y orientaciones*. Narcea-StampUCJC, Madrid, 2021.

1. Introducción

En las sociedades avanzadas la educación está adquiriendo una importancia creciente en los ámbitos personal, social y económico, que se inscribe en un ecosistema de relaciones múltiples y cruzadas, o recíprocas, y que es el responsable de la generación de un panorama altamente complejo (López Rupérez, 2021). Con el inicio del nuevo siglo, o al borde de este, organismos multilaterales de diferente signo, como la UNESCO o la OCDE, desplegaron informes e iniciativas con un planteamiento prospectivo o anticipatorio y, por ende, orientador para nuestra ubicación en el porvenir. Cabe en este punto señalar el conocido informe Delors (Delors, 1996) y sus cuatro preceptos básicos que señalaban las finalidades de la educación para el presente siglo: aprender a saber, aprender a saber hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos.

Por otra parte, dos de los fenómenos característicos del contexto contemporáneo, y que han sido reconocidos por diferentes autores como constitutivos del actual tiempo histórico, son la moderna globalización y la revolución tecnológica y digital. Cuando se analizan ambas aproximaciones –la del Informe Delors y la descriptiva de estos dos fenómenos sociales y económicos fundamentales–, se advierte con toda claridad que ambas están cruzadas; es decir, el «aprender a saber» y el «aprender a hacer» se inscriben en los desafíos de la revolución tecnológica; y el «aprender a saber ser» y el «aprender a saber vivir juntos» lo hacen en los de la globalización, particularmente en sus dimensiones demográfica y cultural.

Pero la comprensión de las características del contexto y de la aceleración del tiempo histórico que vivimos requiere tomar en consideración no solo esos dos fenómenos básicos, sino también sus interacciones, que, como adelantáramos en su día (López Rupérez, 2001), es lo que somete al sistema en su conjunto a una dinámica no lineal; dinámica que explica esa complejidad creciente, basada en una red inextricable de relaciones y conexiones causales, y que se traduce en una aceleración de los cambios sociales y económicos.

Este contexto fundamental explica no solo el incremento neto de las expectativas sociales y económicas con respecto a los sistemas de educación y de formación (Hanushek y Woessmann, 2019; Draghi, 2024), sino también las dificultades de acertar en materia de políticas educativas. Pero ¿qué entendemos por políticas educativas?

Existen diferentes aproximaciones conceptuales a dicha noción (Espinoza, 2009). Así, por ejemplo, Okoroma (2000) ha definido las

políticas educativas como «iniciativas de los gobiernos que determinan la dirección de un sistema educativo» (p.190). En una caracterización más detallada, Cobb y Jackson (2011) describen el concepto en los siguientes términos: «Las políticas educativas se formulan intencionadamente para provocar cambios en la enseñanza y/o en el aprendizaje influyendo sobre las prácticas de los miembros de uno o más grupos diana, tales como profesores, directores, etc...» (p. 3).

En otro lugar (López Rupérez, 2001), hemos aportado la siguiente aproximación al concepto de políticas educativas: «Las políticas educativas constituyen un tipo particular de políticas públicas, es decir, de directrices que orientan la acción de una institución hacia el futuro y permiten transformar la visión en resultados que benefician el interés general» (p.103).

Más recientemente, Rayou y Van Zanten (2015) han precisado la definición de políticas educativas del modo siguiente: «Las políticas educativas son programas desarrollados por autoridades públicas, informados por valores e ideas, dirigidos a los actores de la educación e implementados por administradores y por profesionales de la educación» (p.55).

En cualquiera de estas aproximaciones conceptuales subyace la idea, sea de forma tácita, sea de forma explícita, de iniciativas de los gobiernos orientadas a la mejora de los sistemas educativos pensando en el bien común. Y desde esa perspectiva, la orientación de las políticas educativas, de conformidad con un enfoque racional, se convierte en una exigencia que ha de ser reivindicada –especialmente en estos nuevos tiempos– y cuyo camino debería ser transitado tanto por las administraciones educativas en el plano *macro*, como por los centros docentes en el *micro*.

Parafraseando a Bertoldt Brecht, cabe afirmar: malos tiempos aquellos en los que se haya de defender lo evidente. Y es que el pensamiento postmoderno –o postmodernismo– que nos alcanza ha comportado la minusvaloración del conocimiento y de la racionalidad como fundamentos del progreso humano (Erice, 2020; Pinker, 2018), y ha sembrado la desconfianza sobre la noción clásica de objetividad. Como señala Terry Eagleton (1998), se trata de:

«(...) un estilo de pensamiento que desconfía de las nociones clásicas de verdad, razón, identidad y objetividad, de la idea de progreso universal o de emancipación, de las estructuras aisladas, de los grandes relatos y de los sistemas definitivos de explicación» (pág.11).

En los tiempos que corren, de *wokismo*, de dictadura de lo políticamente correcto y de invasión acelerada de la *posverdad* (Villanueva, 2021; Arias Maldonado, 2024), tiempos en los que la herencia del pensamiento ilustrado se ha puesto en solfa, resulta imprescindible apostar por la racionalidad como eficaz instrumento, de validez probada, para la mejora de los individuos y para la mejora de la sociedad (Pinker, 2021).

Al anterior argumento, de clara aplicación al ámbito de la política educativa, se suma otro con implicaciones notables sobre el grado de éxito de sus reformas. Y es que, junto con su interés tanto en el orden epistemológico como pragmático, el enfoque racional de las políticas, o de las reformas educativas, constituye en nuestro país un medio insuficientemente explorado para conseguir su estabilidad.

Y es que, cuando las políticas educativas se soportan en una base racional se facilita su explicación, su justificación y su consiguiente aceptación por parte de la sociedad, así como el que puedan ser compartidas –cuando menos tácitamente– por diferentes opciones políticas. Aunque, con toda probabilidad, no constituya una condición suficiente de la estabilidad, el enfoque racional de las políticas educativas es, desde luego, una condición necesaria.

El título del presente trabajo ha pretendido destacar un enfoque dinámico, una suerte de camino en pos de la mejora de nuestro sistema educativo, guiados por una orientación racional de las políticas educativas. El necesario «arte de la política» deja sitio aquí deliberadamente a la «ciencia de las políticas»; es decir, a un enfoque que es tributario, sea de forma explícita sea de forma tácita, de una epistemología y de una metodología de inspiración científica.

En lo que sigue, y a modo de jalones que señalen un recorrido efectivo hacia la meta, nos centraremos en cuatro actuaciones sucesivas que en algunos casos pueden beneficiarse, no obstante, de un cierto grado de simultaneidad. Así, en primer lugar, abordaremos el basar las políticas en el conocimiento, en la evidencia empírica y en la investigación, como la primera –y más perentoria en el caso español– de esas actuaciones que son características de un enfoque racional de las políticas educativas. En segundo lugar, y en estrecha vinculación con el hito anterior, consideraremos la correcta definición de las prioridades como otra de las condiciones necesarias del éxito. A continuación, abordaremos la adopción de enfoques sistémicos en la selección e implementación de las políticas educativas como una manera de tomar en consideración, aunque de un modo manejable, la propia complejidad del sistema educativo. El cuarto y último hito,

de los seleccionados para nuestro itinerario fundamental, consistirá en promover la participación y el consenso, jalón que, a la luz de las evidencias, constituye un elemento crítico para el acierto. Cerraremos este artículo con una breve conclusión.

2. Basar las políticas en el conocimiento, la evidencia empírica y la investigación

El movimiento de la «Educación basada en evidencias» –o informada por ellas– ha adquirido un impulso notable en las dos últimas décadas, que ha estado inspirado en los antecedentes de la Medicina (Harris *et al.*, 2014; Pellegrini y Vivanet, 2020). Por razones de diversa índole, este sector ha sido capaz de ir notablemente por delante de la Educación en su prosecución hacia una «Medicina basada en evidencias». Antes de la aparición súbita, en el escenario internacional, de la Inteligencia Artificial generativa, dispositivos de IA, como el sistema *Watson* de IBM, aportaron sólidas bases empíricas para la ayuda al diagnóstico médico; se articularon protocolos de actuación basados en evidencias robustas y clínicamente consensuados, y todo ello tuvo un impacto social decisivo, en términos de mejora progresiva de los sistemas de salud pública, cuya implementación de la mano de la IA está tan solo en sus inicios.

Por razones de diversa índole, el desarrollo de una «Educación basada en evidencias» se ha ido abriendo paso de un modo más tardío y más lento, si bien han sido aquellos países que gozaban ya de una tradición cultural vinculada al empirismo los que han tomado la delantera. Directamente, o a través de los organismos internacionales con responsabilidades en educación, se ha extendido su influencia principalmente en los países desarrollados (Pellegrini y Vivanet, 2020; Gairín e Ion, 2021).

El norteamericano *Wing Institute*² ha justificado el porqué de basar las políticas y las prácticas educativas en evidencias en los siguientes términos:

«Las políticas y prácticas basadas en evidencias son esenciales para un sistema educativo eficaz que sea capaz de enfrentarse a los múltiples desafíos que acechan a nuestra nación. La ciencia es el mejor método para identificar políticas y prácticas cruciales que pueden revertir las tendencias de los últimos treinta años y

² <https://www.winginstitute.org/evidence-based-education-science>

que se han traducido en una disminución del rendimiento de los estudiantes. Además, la ciencia ofrece la mejor oportunidad de producir cambios de manera adecuada para satisfacer las necesidades de la próxima generación de estudiantes» (p.1).

En España, diferentes factores nos sitúan en una posición retrasada en ese movimiento. En primer lugar, nuestra insuficiente asunción histórica de una cultura científica alcanza a la clase política –de uno y de otro signo– que prefiere desenvolverse en el plano fácil de la retórica antes que asumir la dificultad que entraña aproximarse a una comprensión profunda de los fenómenos como base imprescindible, aunque no suficiente, del acierto en las políticas y en las reformas educativas.

En segundo lugar, la preponderancia protagonizada por la izquierda ideológica en la definición de los marcos de referencia en materia educativa, junto con su progresivo alejamiento del pensamiento ilustrado han llevado consigo, en bastantes casos, una desconfianza con respecto al papel de las evidencias, desde una posición epistemológica conocida como *racionalismo constructivista* (De la Nuez, 1994) que sitúa el valor de la doctrina o de la teoría por encima de la exigencia de su coordinación con los hechos.

En tercer lugar, el posicionamiento de la derecha política se ha aproximado más al polo conservador que al polo liberal; ha faltado reflexión y se ha prescindido, en la práctica, de ese componente epistemológico, propio de un *racionalismo crítico* (De la Nuez, 1994), característico del pensamiento liberal y que le hubiera acercado mucho más a una inspiración de las políticas educativas basada en evidencias.

Como hemos identificado en otro lugar (López Rupérez, 2022), uno de los rasgos principales de la gobernanza educativa que comparten diferentes sistemas educativos de éxito consiste en que se apoya en el conocimiento, la evidencia empírica y la investigación. Sin embargo, el negativo de esta imagen positiva –imagen que se repite en sistemas educativos de características culturales bien distintas, cuyo elemento común estriba en haber protagonizado avances formidables, en las últimas décadas, en materia de resultados– corresponde al sistema educativo español.

Sistemas tan diferentes como Singapur, Finlandia, la provincia de Ontario en Canadá o, incluso, Portugal, a modo de ejemplos (López Rupérez, 2022), antes de poner en marcha una reforma educativa han dedicado un esfuerzo notable a recopilar, procesar y analizar la evidencia empírica y el conocimiento experto de que se disponía sobre el ámbito que se quería reformar. Cabe en este punto recordar que, con sus limitaciones históricas, esa buena práctica estuvo asociada

en España a la elaboración de los «libros blancos». Tal fue el caso de la Ley General de Educación de 1970, o de la LOGSE veinte años después. Sin embargo, a consecuencia probablemente de la precipitación inducida por las urgencias políticas, o debido a firmes posiciones *a priori* que no pueden correr el riesgo de ser contradichas por el conocimiento y las evidencias empíricas disponibles, lo cierto es que esa buena práctica está desaparecida desde hace más de tres décadas del panorama educativo español.

Los resultados de una valoración exploratoria de carácter cuantitativo efectuada por un conjunto de veintiún expertos españoles de primer nivel, a partir de un detallado marco analítico de evaluación –elaborado mediante un procedimiento Delphi (López Rupérez, García García y Expósito Casas, 2017; 2020)–, arrojó una calificación deficiente para este criterio o dimensión, logrando la puntuación más baja de entre los seis de que consta el referido marco de evaluación (López Rupérez, García García y Expósito Casas, 2017).

Como se ha destacado más arriba, al citar la posición del *Wing Institute* al respecto, existen razones pragmáticas –de eficacia y eficiencia– para basar las políticas y las prácticas educativas en evidencias; pero hay además un imperativo deontológico vinculado con la aplicación, a nuestros niños y adolescentes, del principio de precaución. Como nos recuerda Tirado Ramos (2022), apelando a la locución latina *Primum non nocere*, lo primero es no hacer daño. Se trata de un principio profesional que se respeta en Medicina y que debería ser de obligada aplicación en Educación. Para ello, contar con la garantía que nos ofrece la evidencia empírica disponible constituye, una cierta salvaguardia moral.

3. Definir bien las prioridades

El acierto en la definición de las prioridades es considerado, en el ámbito de las organizaciones, como una de las operaciones imprescindibles para el logro de sus objetivos y la adecuada orientación de los procesos. En el sector propiamente educativo, se ha apelado reiteradamente a la definición de prioridades como una de las actividades clave de los gobiernos (López Rupérez, 1994; Fazekas y Tracey, 2012; OCDE, 2015).

Con el propósito de introducir racionalidad en la definición de las políticas educativas, cabe destacar aquí dos tipos de razonamientos relevantes: uno de carácter cuantitativo y otro de naturaleza cualitativa que sirve de complemento al anterior. En relación con el primero, Jacques Delors, en una afirmación que se le atribuye, afirmaba que

«no se pueden tener ciento cincuenta prioridades»³; lo que advierte, a la postre, que no se han de dispersar los esfuerzos económicos, de gobierno y de gestión en una infinidad de objetivos cuyo impacto sobre la mejora es, en su mayor parte, pequeño o muy pequeño.

De manera implícita, el que fuera presidente de la Comisión Europea se estaba refiriendo al significado más general del llamado *Principio de Pareto* o *ley universal de las prioridades*. En su versión original, y sobre la base del análisis de la distribución de la riqueza en la Italia del siglo XIX, Vilfredo Pareto (1848-1923) puso el acento en su desigualdad y advirtió que aproximadamente el 20 % de la población disponía del 80% de las propiedades, comprobando, después, que esta misma proporción se cumplía para otros fenómenos.

Esta observación del sociólogo y economista italiano fue rescatada y generalizada, en la década de los cuarenta del pasado siglo, por Joseph Juran quien la conceptualizó en la conocida sentencia «Pocos vitales, muchos triviales». Juran enunció, de un modo operacional, el principio de Pareto bajo la forma de la *regla 20/80* y la aplicó, particularmente, al mundo de la calidad en la gestión de las organizaciones (Koch, 1998). Dicha regla, de naturaleza empírica, afirma que el 20 por ciento de las causas, *inputs* o esfuerzos explica el 80 por ciento de los efectos, *outputs* o recompensas (figura 1).

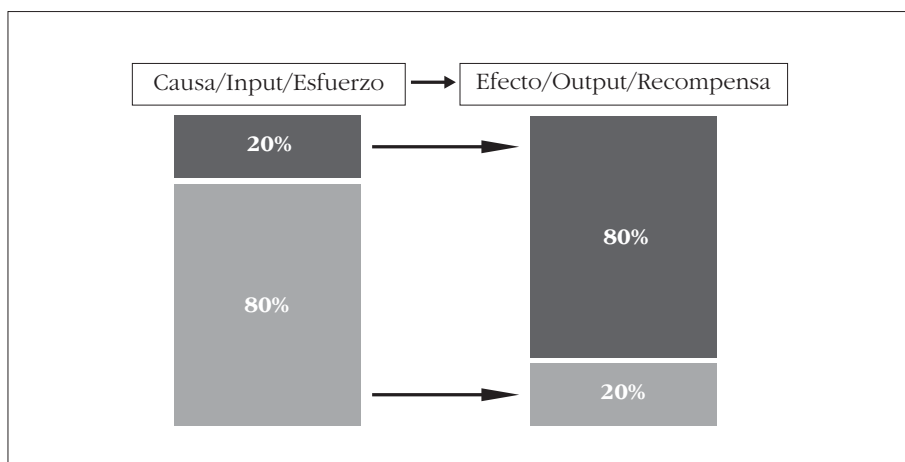


Figura 1. Representación esquemática de la regla 20/80

Fuente: Elaboración propia a partir de Kock, R. (1998)

³ Cita oral de Felipe González Márquez, ex presidente del Gobierno español.

Esa tendencia de los sistemas complejos a concentrar las influencias más intensas sobre, aproximadamente, la quinta parte del conjunto de los factores intervinientes –a la que alude la regla 20/80– proporciona orientaciones útiles para conducir su gestión.

Los sistemas educativos constituyen el paradigma de organizaciones altamente complejas, de modo que la aplicación en este caso del principio de Pareto resulta una recomendación de evidente interés. Como la investigación empírica ha puesto reiteradamente de manifiesto, una enorme multiplicidad de variables incide sobre los *outputs* del sistema educativo en su conjunto y contribuye a explicar, en distinta medida, sus resultados (Hattie, 2023).

Ante este panorama, si no se definen bien las prioridades es posible que las políticas, y los consiguientes esfuerzos económicos para su financiación, se estén dispersando sobre ese conjunto amplio de factores de menor influencia –los «muchos triviales» de Pareto–; o incluso que se estén concentrando erróneamente sobre variables situadas en la mitad inferior –en función de su impacto– de la distribución, y que por su posición afectan, sólo de un modo pequeño o incluso residual, a la mejora de los *outputs*. Si ello fuera así, estaríamos ante una gobernanza de baja calidad incapaz de impulsar avances en los resultados del sistema, con efectos medibles en el medio y largo plazo (López Rupérez, 2021a).

Una elección atinada de las prioridades, en materia de políticas educativas, que tome en consideración su impacto sobre los resultados, constituye, por tanto, una recomendación crucial para una formulación racional de políticas educativas. En el momento actual, se dispone en el panorama internacional de evidencia empírica suficiente como para orientar la toma de decisiones sobre en qué aspectos «vitales» se habría de centrar los esfuerzos de reforma. En este punto, el segundo de nuestros hitos clave se vincula con el primero de un modo sustantivo.

4. Adoptar enfoques sistémicos

La adopción de enfoques sistémicos en la formulación de las políticas supone aproximarse a la realidad desde una visión global o integrada que tome en consideración los elementos intervinientes y sus relaciones mutuas. No obstante, y como ha señalado con acierto Tedesco (1995), el enfoque sistémico no significa que sea necesario ni conveniente modificarlo todo al mismo tiempo «significa, en cambio, que en determinado momento es preciso hacerse cargo de las

consecuencias de la modificación de un elemento específico sobre el resto de los factores» (p.190).

Existen diferentes razones por las que resulta recomendable adoptar un enfoque sistémico en la formulación e implementación de las políticas educativas, tres de las cuales se describen a continuación. En primer lugar, se refuerza la efectividad de las políticas. En educación, los factores relevantes suelen aparecer agrupados en racimos cuyos elementos están interrelacionados, existiendo a menudo entre ellos bucles causales que, si son adecuadamente gestionados, permiten reforzar aquellos efectos positivos que se producirían con menor intensidad si una política se implementara aisladamente.

En segundo lugar, permite anticipar, con una mayor probabilidad, los efectos indeseados o perversos. En un sistema complejo es frecuente que aparezcan consecuencias inesperadas, o efectos imprevistos, cuando se opera sobre una variable aislada del sistema o sobre una parte reducida del mismo (Senge, 1998). La aplicación a las políticas educativas de un enfoque sistémico ayuda a su conceptualización. Por el esfuerzo intelectual que comporta, permite razonar sobre la previsibilidad de las políticas e ir más allá de sus consecuencias inmediatas, al situarlas en una perspectiva más amplia. Y, por las limitaciones reales de la propia acción sobre un sistema complejo, hace posible la implementación de reformas parciales, evaluables y ajustables, que son propias de un gradualismo reformador.

Finalmente, el enfoque sistémico, al tomar en consideración lo relacional, comporta una revalorización de lo contextual, es decir, de las relaciones que el sistema educativo mantiene con su entorno social y económico, y que condicionan la respuesta a las políticas y su evolución con el tiempo. En los análisis internacionales sobre los sistemas educativos de alto rendimiento (Darling-Hammond *et al.*, 2011), el enfoque sistémico de las políticas ha sido identificado como uno de los rasgos que comparten estos sistemas eficaces, equitativos y eficientes.

Tomando como ejemplo el ámbito curricular, se dispone de evidencia empírica y buena práctica internacional para reconocer que hay una terna de políticas que se refuerzan entre sí y que están en la base del éxito de las reformas correspondientes (López Rupérez, 2020; Castro y Egido, 2024; Gairin, 2024). Junto con el currículo, como elemento nuclear, es preciso tomar en consideración las reformas de las políticas centradas en el profesorado que, a su vez, son complejas porque reposan en distintos pilares que hay que considerar asimismo desde una perspectiva sistémica, tales como el acceso

a la profesión docente, el desarrollo profesional y sus interacciones (López Rupérez, 2021 b).

Por otra parte, es sabido—sobre la base de la evidencia— que la dirección escolar constituye un factor clave como motor de las innovaciones en los centros educativos y como elemento mediador para que tales innovaciones terminen mejorando los resultados de los alumnos (Gairín, 2024). En el caso español, se ha medido la fuerza de la asociación entre la calidad del liderazgo de la dirección y el rendimiento de los alumnos en PISA (López Rupérez, F.; García García, I. y Expósito-Casas, E., 2020b) resultando que cerca de un veinte por ciento de las diferencias entre los alumnos, en cuanto al rendimiento en Ciencias, es explicada por las diferencias en la calidad de la dirección escolar. Estamos, pues, como en el caso anterior, ante una palanca complementaria sobre la que hay que operar para que las reformas curriculares tengan éxito.

Lo anterior permite, pues, conjugar los tres primeros hitos, de modo que el enfoque sistémico de las políticas se apoya en una selección restringida de prioridades que reposa, a su vez, sobre una evidencia empírica consolidada.

5. Promover la participación y el consenso

El análisis internacional comparado de las reformas educativas exitosas pone de manifiesto, en la mayor parte de los casos, que la participación de los sectores implicados y la búsqueda de acuerdos en el plano político, han constituido dos de sus rasgos compartidos o comunes. Esta es también una de las características de la buena gobernanza tal y como fue descrito, hace más de un cuarto de siglo, por Cynthia Hewitt al reflexionar sobre dicho concepto (Hewitt, 1998). Y es que los Ministerios de Educación ya no son los únicos protagonistas del gobierno de los sistemas educativos, sino que una pluralidad de partes implicadas (otros ministerios, medios de comunicación, organizaciones profesionales y sindicales, profesores, padres y los propios alumnos) operan en el mismo terreno de juego y tienen una voz cada vez más importante.

Por la proximidad geográfica, cultural e histórica existente entre los dos países hermanos, el caso de la reforma educativa portuguesa, que llevó a su educación escolar a alcanzar la cota de resultados —medidos por evaluaciones internacionales a gran escala— más elevada de su historia (Crato, 2024), resulta de especial interés para España. La OCDE, con ocasión de su evaluación de la reforma curricular,

efectuada por Portugal bajo la dirección del ministro Nuno Crato, emitió el siguiente juicio de expertos que refuerza la validez empírica de este cuarto y último hito de nuestro recorrido, aunque también sus limitaciones:

«Portugal ha logrado un acuerdo general sobre sus planes de reforma a través de consultas, debates y comunicaciones cuidadosas que han sido bien gestionadas y exitosas. Al buscar el asesoramiento de expertos, las aportaciones de los actores y la comunicación y el debate abiertos, el país ha invertido en la continuidad del plan de reforma por parte de los futuros gobiernos» (OECD, 2018, p. 7).

Aun cuando, a la luz de los hechos, este enfoque de la formulación e implementación de las políticas no constituya una garantía absoluta de estabilidad, lo cierto es que, si no se logra incorporar esos dos elementos a la dinámica de las políticas y las reformas educativas, el riesgo de inestabilidad del sistema crece considerablemente.

En el caso de Portugal, y a pesar de esa inversión «en la continuidad del plan de reforma por parte de futuros gobiernos» que adelantó la OCDE, lo cierto que gobiernos de signo distinto al precedente rompieron los consensos básicos previos, establecidos entre fuerzas políticas diferentes, de los cuales se había beneficiado la educación portuguesa desde los inicios del siglo XXI. Y, así, los enfoques exitosos basados en el conocimiento y apoyados en la participación y en un cierto grado de consenso, se trocaron en otros contrapuestos que han ido acompañados de descensos apreciables en el rendimiento de los alumnos; descensos que son claramente atribuibles a la ruptura con las anteriores políticas (Crato, 2024).

Como destacó Ben Levin (2010) –prestigioso académico y ex ministro de Educación de la Provincia canadiense de Ontario–, un factor clave del éxito de las reformas educativas estriba en ganarse no sólo la mente de sus protagonistas, sino también sus corazones. Y es a través de una participación organizada con rigor –en pos de la mejora y no de la simple adhesión política– como se podrá lograr lo uno y lo otro, así como propiciar, a su través, un clima favorable al acuerdo.

6. Conclusión

El enfoque racional de las políticas y de las reformas educativas, más allá de su naturaleza epistemológica, tiene una clara función pragmática. Con toda probabilidad, la sociedad española, en su conjunto, es más sensible a la racionalidad de las políticas educativas, y de sus cambios, que su clase política; y mucho menos sensible a

aquellos otros argumentos que responden a una simple lógica de poder. De modo que, si las políticas se fundamentan adecuadamente en el conocimiento y en las evidencias, si se explican a la sociedad con rigor, claridad y convicción, si se dialoga con todas las partes implicadas y se ensancha así la visión, es muy probable que el consenso social avance significativamente. Y si el consenso social se establece, se afianzará la legitimidad de las posiciones resultantes, lo cual constituirá un estímulo para que el consenso político no quede desenganchado.

Como advirtió Ben Levin (2010) en su análisis sobre las lecciones de 50 años de reformas educativas:

«Un clima ideológico más abierto podría prestar atención al hecho de que la mejora es posible si el sistema realiza esfuerzos positivos, de un modo constante, para ayudar a las personas involucradas en la educación a hacer mejor lo que hacen. (...) Cuando existe un genuino debate político, el conocimiento generado por la investigación en educación tiene mayores posibilidades de mejorar la política y la práctica educativas» (p.739).

Referencias bibliográficas

- ARIAS MALDONADO, M.: *(Pos)verdad y democracia*. Página indómita, 2024.
- CASTRO, M / EGIDO, I.: *Qué sabemos sobre el profesorado. Políticas, evidencias y perspectivas de futuro*. Narcea Ediciones-UCJC Stamp, 2024.
- COBB, P., / JACKSON, K.: «Analyzing Educational Policies: A Learning Design Perspective», en *Journal of the Learning Sciences* 21(4) (2011), pp. 487-521. <https://doi.org/10.1080/10508406.2011.630849>
- CRATO, N.: *Apología del libro de texto. Cómo escribir, elegir y utilizar un buen manual*. Capítulo 11. Narcea Ediciones-UCJC Stamp, 2024.
- EAGLETON, T.: *Las ilusiones del posmodernismo*. Zero, 1998.
- ERICE, F.: *En defensa de la razón. Contribución a la crítica del posmodernismo*. Siglo XXI, 2020.
- ESPINOZA, O.: «Reflexiones sobre los conceptos de política, políticas públicas y política educacional», en *Archivos Analíticos de Políticas Educativas* 17 (8) (2009), pp.1-13. <http://epaa.asu.edu/epaa/>
- DE LA NUEZ, P.: *La política de la libertad. Estudio del pensamiento político de F. A. Hayek*. Unión Editorial, 1994.
- DELORS, J.: *La Educación encierra un tesoro*. Santillana y Ediciones UNESCO, 1996. http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF

- DRAGHI, M.: *The future of European competitiveness*. European Commission, 2024. 97e481fd-2dc3-412d-be4c-f152a8232961_en
- FAZEKAS, M. / TRACEY, B.: *Exploring the Complex Interaction between Governance and Knowledge in Education*. OECD Education Working Papers nº 67 (2012). OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/5k9flcx2l340-en>
- GAIRÍN, J. / ION, G.: *Prácticas educativas basadas en evidencias. Reflexiones, estrategias y buenas prácticas*. Narcea, 2021.
- GAIRÍN, J.: *Dirección y liderazgo de los centros educativos. Naturaleza, desarrollo y práctica profesional*. Narcea-UCJCStamp, 2024.
- KOCH, R.: *The 80/20 Principle. The Secret of Achieving. More with Less*. Nicholas Brealey Publishing, 1998.
- HANUSHEK E.A. / WOESSMANN, L.: *The Economic Benefits of Improving Educational Achievement in the European Union: An Update and Extension*. European Commission, 2019. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/313128>
- HARRIS, A. / JONES, M.S. / ADAMS, D. / PERERA, C.J. / SHARMA, S.: *High-Performing Education Systems in Asia: Leadership Art meets Implementation Science*. *The Asia-Pacific Education Researcher* 23 (2014), pp. 861-869. <https://doi.org/10.1007/s40299-014-0209-y>
- HATTIE, J.: *Visible learning. The sequel: A synthesis of over 2.100 meta-analyses relating to the achievement*. Taylor & Francis, 2023.
- LEVIN, B.: «Governments and education reform: some lessons from the last 50 years», en *Journal of Educational Policy* 25-6 (2010), pp. 739-747. Doi: 10.1080/02680939.2010.523793
- LÓPEZ RUPÉREZ, F.: *La gestión de calidad en educación*. La Muralla, 1994.
- LÓPEZ RUPÉREZ, F.: *Preparar el futuro. La educación ante los desafíos de la globalización*. La Muralla, 2001.
- LÓPEZ RUPÉREZ, F.: *El currículo y la educación en el siglo XXI. La preparación del futuro y el enfoque por competencias*. Narcea, 2020.
- LÓPEZ RUPÉREZ, F.: *La gobernanza de los sistemas educativos. Fundamentos y orientaciones*. Narcea-UCJC Stamp, 2021.
- LÓPEZ RUPÉREZ, F.: «La profesión docente en la perspectiva del siglo XXI. Modelos de acceso a la profesión, desarrollo profesional e interacciones», en *Revista de Educación* 393 (2021), pp. 69-96. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2021-393-486
- LÓPEZ RUPÉREZ, F.: «La calidad de la gobernanza del sistema educativo. El caso de la LOMLOE», en *Revista española de pedagogía*, 80 (281) (2022), pp.155-174. DOI 10.22550/REP80-1-2022-02
- LÓPEZ RUPÉREZ, F. / GARCÍA GARCÍA, I. / EXPÓSITO CASAS, E.: *La calidad de la gobernanza del sistema educativo español. Un estudio empírico*.

- Universidad Camilo José Cela, 2017. La calidad de la gobernanza del sistema educativo español. Un estudio empírico (ucjc.edu)
- LÓPEZ RUPÉREZ, F. / GARCÍA GARCÍA, I. / EXPÓSITO CASAS, E.: «Un marco analítico para la evaluación de la calidad de la gobernanza de los sistemas educativos», en *Revista Iberoamericana de Educación* 83-1 (2020), pp. 53-76. <https://doi.org/10.35362/rie8313672>
- LÓPEZ RUPÉREZ, F. / GARCÍA GARCÍA, I. / EXPÓSITO-CASAS, E.: «School Leadership in Spain. Evidence from PISA 2015 assessment and Recommendations», en *Leadership and Policy in Schools* 21-3 (2020), pp.1-20. <https://doi.org/10.1080/15700763.2020.1770806>
- OECD: *Final NAEC Synthesis. New Approaches to Economics Challenges*. 2015
- OECD.www.oecd.org/mcm/documents/Final-NAEC-Synthesis-Report-CMIN2015-2.pdf
- OECD: *Curriculum Flexibility and Autonomy in Portugal. An OECD review* (2018). <https://bit.ly/33cX2jr>
- OKOROMA, N.S.: *The perspectives of educational management, planning and policy analysis*. Minson Publishers, 2000.
- PELLEGRINI, M. / VIVANET, G.: «Evidence-Based Policies in Education: Initiatives and Challenges in Europe», en *ECNU Review of Education* (2020), pp.1-21. DOI: 10.1177/2096531120924670
- PINKER, S.: *En defensa de la Ilustración. Por la razón, la ciencia, el humanismo y el progreso*. Paidós, 2018.
- PINKER, S.: *Racionalidad. Qué es, por qué escasea y cómo promoverla*. Paidós, 2021.
- RAYOU, P. / VAN ZANTEN, A.: *Les 100 mots de l'éducation*. Presses Universitaires de France, 2015.
- SENGE, P.: *La quinta disciplina*. Granica, 1998.
- TEDESCO, J.C.: *El nuevo pacto educativo*. Anaya, 1995.
- TIRADO RAMOS, M.A.: *Escuelas que enseñan. El conocimiento si importa*. Círculo Rojo, 2022.
- VILLANUEVA, D.: *Morderse la lengua. Corrección política y posverdad*. Espasa, 2021.

Recibido el 18 de junio 2025
Aprobado 5 de septiembre 2025

Francisco López Rupérez
Exdirector General de Centros Educativos del Ministerio de Educación y Cultura

Francisco López Rupérez

Exsecretario General de Educación y Formación Profesional del
Ministerio de Educación y Cultura

Exviceconsejero de Educación de la Comunidad de Madrid

Exconsejero de Educación en las Delegaciones permanentes de
España ante la OCDE y ante la UNESCO

Expresidente del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid

Expresidente del Consejo Escolar del Estado

Exdirector del Liceo Español de París

Director de la cátedra de Políticas Educativas de la Universidad
Camilo José Cela

flopezr@ucjc.edu

Condiciones generales de colaboración

I) DIÁLOGO FILOSÓFICO solicita los artículos de las secciones *El estado de la cuestión* y *Reflexión y crítica*. Las condiciones de presentación de los mismos son las siguientes:

1. **Extensión y características de *El estado de la cuestión*:** Entre 20 y 25 hojas DIN A4 con letra Times New Roman de 12 puntos a espacio y medio. Deberá ser un artículo de investigación que presente de manera panorámica y objetiva un problema, con amplia información de corrientes y posturas diversas, así como de bibliografía, pero sin que prevalezca la posición subjetiva del autor. Las normas tipográficas, de citas y presentación son las mismas que las indicadas en la sección II.
2. **Extensión y características de *Reflexión y crítica*:** Un máximo de 15 hojas DIN A4 con letra Times New Roman de 12 puntos a espacio y medio. Deberá ser un artículo de posicionamiento personal en discusión con alguno de los temas tocados en *El estado de la cuestión*, donde aparezca la subjetividad del autor. Las normas tipográficas, de citas y presentación son las mismas que las indicadas en la sección II.

II) DIÁLOGO FILOSÓFICO acepta trabajos inéditos en las secciones *Ágora* y *Didáctica*, así como en las subsecciones *Acontecimientos* y *Crítica de libros*. La publicación de dichos trabajos está exclusivamente sujeta a decisión del Consejo de Redacción de la revista, que en el caso de los artículos procederá por un sistema de evaluación ciega según el juicio de dos evaluadores externos, y de un tercero si hay desacuerdo. El período de embargo es de 12 meses. Tratándose de artículos para *Ágora* o *Didáctica* tendrán preferencia aquellos cuyo contenido no sea meramente histórico y expositivo, sino que reflexionen de manera original sobre los problemas reales o dialoguen creativamente con los pensadores y las corrientes filosóficas presentes y pasadas.

DIÁLOGO FILOSÓFICO establece las siguientes normas de entrega de los originales:

1. **Extensión máxima:** 15 hojas DIN A4 con letra Times New Roman de 12 puntos a espacio y medio.
2. **Caracteres:** latinos en presentación normal. La letra negrita se usará sólo para el título del artículo y el nombre del autor, nunca en el cuerpo del texto.

3. **Resúmenes:** uno en español y otro en inglés con extensión máxima de 100 palabras cada uno. Se acompañarán de cinco palabras clave en el trabajo. En español e inglés, Título en inglés.

4. **Citas literales:** se abrirán y cerrarán con comillas de ángulo («»). Si dentro de la cita hay otra citación se usarán comillas voladas (""). Para una citación dentro de esta última se emplearán comillas simples (').

5. **Guiones largos y paréntesis:** el guión largo (—) tiene un empleo similar al del paréntesis. Deberá haber uno de apertura y otro de cierre y, en ambos casos, irá pegado —y no separado— a la palabra que le sigue o precede. Si una parte de un texto entre paréntesis debe ponerse a su vez entre paréntesis se usarán corchetes ([]).

6. **Referencias y citas bibliográficas a pie de página.** Diálogo filosófico permite dos modos de citación MLA y APA.

• **APA 7:**

– Remite al lector a la bibliografía final. Las citas deben ir entre paréntesis con el nombre del autor, año de publicación y la página o páginas correspondientes. Ejemplo:

- (Koselleck, 1995, p.335) o (Koselleck, 1995, pp.335-337).

– La bibliografía se citará por orden alfabético, teniendo en cuenta el apellido del autor, que siempre aparecerá en versalita.

• **MLA:**

– Remiten al lector a una nota a pie de página que contiene toda la información de la fuente. Ejemplo:

- DESCARTES, René: *Las pasiones del alma*. Tecnos, Madrid, 1997, p. 20.

– Si se presenta bibliografía al final del artículo, se citarán las fuentes conforme al modelo señalado. Ejemplo:

- DESCARTES, René: *Las pasiones del alma*. Tecnos, Madrid, 1987.

7. **Bibliografía:** si el artículo incluye una bibliografía al final, se citarán las fuentes conforme a los criterios tipográficos y ortográficos expresados en el apartado 6.

8. **Consignación de originales:** es imprescindible enviar una copia en papel a la redacción DIÁLOGO FILOSÓFICO, Apdo. 121, 28770 Colmenar Viejo (Madrid). También es necesaria una versión electrónica del trabajo, en formato word o rtf, enviada en disquete o por vía e-mail. En ambas formas de presentación deberán constar dirección postal, teléfono y correo electrónico institucional del autor. Las normas editoriales en uso imponen también que al final del artículo se haga constar la institución para la que el autor trabaja.

9. **Relación posterior con la revista:** DIÁLOGO FILOSÓFICO dará acuse de recibo de los trabajos no solicitados. Tratándose de un artículo, más adelante se comunicará al autor el fallo del Consejo de Redacción acerca de su publicación. En caso de ser aceptado, el Consejo de Redacción no se compromete a notificar al autor en qué número de la revista será publicado.

10. **Obligaciones y derechos:** el autor de un trabajo destinado a DIÁLOGO FILOSÓFICO se obliga a no enviarlo a ninguna otra publicación. Si se detecta su aparición en otro medio se procederá inmediatamente a su exclusión del proceso de selección o publicación. A su vez, el autor de un trabajo publicado en DIÁLOGO FILOSÓFICO recibirá 20 separatas del mismo y un ejemplar del número en el que figura.

11. **Críticas de libros:** Deben hacerse constar los datos bibliográficos completos del volumen recensionado, incluyendo el número de páginas y sin notas a pie de página. Se privilegiarán las críticas de libros sobre las recensiones laudatorias. Se estimará adecuado un máximo de entre tres y cuatro páginas DIN A4 con letra Times New Roman de 12 puntos a espacio y medio y con las condiciones tipográficas señaladas en los puntos 4 y 5.

12. **Noticias relativas a congresos:** DIÁLOGO FILOSÓFICO agradece el envío de información acerca de congresos de filosofía y, eventualmente, pequeñas crónicas firmadas para la subsección *Acontecimientos*. En las crónicas se estimará adecuado un máximo de entre tres y cuatro páginas DIN A4 con letra Times New Roman de 12 puntos a espacio y medio y con las condiciones tipográficas señaladas en los puntos 4 y 5.

