

# LA INSPECCIÓN DE EDUCACIÓN: ¿PARTE DE LA SOLUCIÓN O PARTE DEL PROBLEMA?

escrito por Vicente Díaz Rodríguez y Vicente Carrasco Embuena

Vicente Díaz Rodríguez

*Inspector de Educación.*

*Consellería de Educación, Formación y Empleo. Generalitat Valenciana*

*Dirección Territorial de Alicante*

*Profesor Asociado de la Universidad de Alicante*

*vicente.diaz@ua.es /// diaz\_vicrod@gva.es*

Vicente Carrasco Embuena

*Profesor titular de la Universidad de Alicante*

## RESUMEN

En este artículo se sustenta la tesis de que la Inspección de Educación ha llegado a formar “parte de los problemas” e insuficiencias que afectan a los sistemas escolares del Estado Español, unos problemas que afectan a la capacidad inclusiva y a la capacidad cualificadora de aquellos. Así, se analizan los rasgos característicos del “débil código profesional” de la Inspección de Educación y su correlación con algunos rasgos institucionales imperantes en nuestros sistemas escolares, que explicarían los problemas señalados más arriba. Finalmente, se aventuran algunas medidas que podrían configurar la Inspección de Educación como “parte de la solución” para las tribulaciones de los sistemas escolares del Estado Español.

**Palabras clave:** Sistema escolar, Inspección de Educación, código profesional, logro y estándar educativo, responsabilidad inteligente, modelo inteligente de gobierno y administración de escuelas y sistemas.

## ABSTRACT

This article posits that education inspectors in Spain have become part of the many problems ailing the Spanish Educational system, especially those related to its comprehensiveness and the qualifications it issues. It reviews the main traits of the inspectors’ weak professional code, which holds a close relationship with some features of the Spanish school system. The author believes the latter features are the origin of the above-mentioned problems. Finally, a set of measures is suggested that may eventually change the current role of education inspectors. These measures may, according to the author, help education inspectors become part of a solution for Spanish schools.

Key words: Educational system, education inspectors, professional code, achievement and standards, intelligent accountability, school governance and management

***“Si no eres parte de la solución, eres parte del problema”***

## 1.- A modo de introducción

“Nunca sopla viento favorable para quien no sabe a dónde va”. Contundentes palabras de Séneca, aunque apropiadas para referirse a la situación de la Inspección de Educación, a

las circunstancias educativas en las que viene desarrollándose su desempeño profesional. No obstante, la incertidumbre de no saber a dónde va la I. E puede estar justificada.

En mi opinión, la I.E. se encuentra en una preocupante encrucijada, y no resulta sencillo saber hacia dónde caminar. Una alternativa, el camino que lleva a la extinción total, estaría representada por el acomodamiento al “status actual”: forma parte de los problemas que afectan a nuestros sistemas de educación y formación, y no acaba de encontrar las claves para dejar de ser parte de los mismos. Por cierto, se trata de un status que debería apresurarse a abandonar, ahora que todavía resulta invisible para la mayoría de los sectores educativos. La otra alternativa, la de la desesperación más absoluta, viene representada por el choque entre la aspiración, noble y legítima a la vez, de formar parte de las soluciones para nuestros sistemas escolares, y la dura realidad de saberse lejos de lograrlo, siendo consciente, además, de que por sí misma, no puede llegar a formar parte de esas deseadas soluciones.

Concluyendo, este trabajo tiene dos pretensiones, seguramente tan ambiciosas como discutibles:

- a) Intentar explicar cómo la I.E. ha llegado a formar parte de los problemas de nuestros sistemas escolares.
- b) Proponer algunas medidas para llegar a formar parte de las soluciones a los mismos.

## **2.- ¿De qué problemas de nuestros sistemas escolares forma parte la I.E.?**

La utilización del celebrado proverbio chino que sirve de título para este artículo precisa de una aclaración inicial básica, y no se me oculta la enorme dificultad que entraña encontrar las respuestas adecuadas a esta cuestión. Llevamos mucho tiempo ya hablando de los problemas de la Educación en *nuestros territorios y comunidades*, y venimos constatando las diferentes visiones que tienen los *agentes educativos* sobre dichos problemas, incluso sobre la catalogación y tipificación de los mismos. A propósito de ello, la mayoría de los trabajos conocidos parece indicar que los distintos agentes (políticos y administradores de la educación, inspectores, académicos, etc...) no miramos lo mismo y, consecuentemente, no vemos lo mismo. Este modesto trabajo constituye una propuesta para que los propios Inspectores de Educación, y otros administradores de la misma, nos esforcemos en mirar lo mismo y, así, podamos llegar a ver cosas parecidas. Por consiguiente, empezaré por aventurarme a explicar, humildemente, cómo veo yo algunas cosas:

- a) Disponemos de los sistemas escolares más potentes, cuantitativa y cualitativamente, de nuestra historia, pero producen resultados cuando menos controvertidos. Los indicadores referidos a su capacidad inclusiva son, salvo excepciones, bastante mediocres. La tasa bruta de fracaso escolar en la ESO, el abandono escolar prematuro, la formación de los jóvenes entre los 18-24 años, son algunas muestras de ello. Sin embargo, los indicadores referidos a la capacidad cualificadora de esos mismos sistemas escolares, especialmente los derivados del análisis de los 4 Informes PISA conocidos, evidencian dos cosas: el acomodamiento de los sistemas escolares españoles con “el grueso del pelotón de los países de la OCDE” (J. Carabaña, 2008), y la dificultad de extraer de dichos informes un catálogo de conclusiones válidas e indiscutibles para la mejora deseable de los mismos.
- b) Tenemos serias dificultades para la adopción de medidas que influyan, de manera efectiva, en la mejora de los resultados de nuestros sistemas escolares. Y, además, pese a la fascinación creciente por las evaluaciones internacionales

tipo PISA o IEA, o por nuestras recientes evaluaciones diagnósticas, no parece que estemos encontrando respuestas fundadas para explicar por qué los alumnos de unas regiones españolas aprenden más y mejor que los de otras, ni para sustentar de manera consistente una guía sistemática de actuaciones orientada a la mejora de los aprendizajes de nuestros alumnos. Como apunta J. Carabaña (2008), cuando las diferencias entre las regiones son tan grandes como las que se establecen entre Castilla y León o La Rioja, que se encuentran entre las que obtienen mejores resultados del mundo, y las más atrasadas, como Andalucía o la Comunitat Valenciana (que no participa en PISA), habrá que pensar que las diferencias vienen de fuera de la escuela.

- c) Al respecto de lo expuesto en el punto anterior y la consideración que hacíamos al principio acerca de la invisibilidad (momentánea) de la I.E., convendría recordar la *paradoja de la alterabilidad*, a la que con acierto se refiere también el profesor J. Carabaña (2006). Los factores que se muestran influyentes en los resultados escolares son difícilmente alterables; y los factores fácilmente alterables carecen de influencia en los resultados. Así, no sé si no se nos mira (aunque tampoco parece que nosotros nos miremos mucho) porque resulta muy difícil cambiar las prácticas de la I.E., o porque éstas resultan irrelevantes, cambien o no, para los resultados escolares.
- d) Contamos con un modelo de función pública docente que, de forma suicida, ha despreciado la formación inicial de nuestros profesores, al tiempo que lo ha fiado todo a una anacrónica selección, tan ineficaz como obsoleta, y a una burocratizada formación en el ejercicio, excesivamente descontextualizada de la propia práctica en las aulas. Olvidando, de paso, algo que recientemente nos recordaban M. Mourshed y M. Barber (*Informe Mackinsey, 2007*), “la calidad de un sistema educativo no puede exceder la calidad de sus profesores”.
- e) Para finalizar, un problema que debiera ocupar más espacio en las reflexiones de la I.E. Decía A. Schleicher, en la presentación del Documento Básico sobre PISA-2003, que un rasgo común de los países que muestran un buen rendimiento según PISA es que están tratando cada vez más de “hacer de la educación una profesión rica en conocimiento”. Hacer de la educación una profesión rica en conocimiento, en su opinión, quiere decir “posibilitar que los responsables de impartir los servicios educativos en primera línea (profesores, escuelas, *inspectores...*) tengan tanto la autoridad para actuar como la información necesaria para hacerlo de forma inteligente, con acceso a sistemas de ayuda eficaces que les apoyen a la hora de trabajar con una clientela de padres y alumnos cada vez más diversa”. Una profesión es rica en conocimiento cuando las prácticas educadoras se fundamentan en la investigación y en la evidencia empírica, y no en rutinas y creencias. Tal vez si en nuestros sistemas escolares la educación fuera una profesión rica en conocimiento, no hubiéramos malgastado tantos esfuerzos asumiendo las funciones de “heraldos conspicuos” de las “nuevas doxas” pedagógicas y/o educativas: unas veces fueron las pedagogías constructivistas, otras los modelos de gestión de calidad total y EFQM, últimamente la mistificación de las competencias básicas...

En cualquier caso, considero que los resultados de nuestros sistemas escolares deben y pueden mejorar, que las mejoras tienen que ver también con lo que ocurre (y con lo que, desafortunadamente, no ocurre aún) en el seno de esos sistemas y que lo que hace la I.E., bien o mal, tiene consecuencias.

### 3.- De cómo la I.E. ha llegado a ser parte de los problemas de nuestros sistemas escolares

Para explicar cómo la IE ha llegado a formar parte de los problemas de nuestros sistemas escolares, hay que hablar, especialmente, de: la correspondencia entre los modelos de gobernación y administración de esos sistemas y los modelos de supervisión e inspección educativas, del vigente "código profesional" de la IE, construido y reconstruido durante décadas, y, por último, de la débil profesionalización de la IE en estos mismos sistemas escolares.

3.1.- El profesor J.L. García Garrido (2000) ha advertido, con acierto, que "los subsistemas de I.E. son un correlato de los modelos de gobierno y administración de los sistemas escolares". Es decir, del modo de ser de un sistema escolar ha derivado un modelo propio de I.E. Abundando en lo mismo, la evolución que haya podido observarse a lo largo del tiempo en las concepciones y en las prácticas de la I.E. está también vinculada a la evolución operada en los sistemas escolares de cada país y/o región. Así pues, resultaría de extraordinaria utilidad conocer algunos rasgos de nuestros sistemas escolares para comprender mejor algunas de las limitaciones de nuestro vigente subsistema de I.E.:

- a) Un modelo centralizado y jerárquico de gobierno y gestión del sistema escolar, peligrosamente alejado de la creativa influencia del principio de subsidiariedad. Por favor, nada que ver con la relación público-privado, sino con la eficacia asociada al acercamiento de los centros de decisión a los ámbitos más cercanos a los interesados (administración local, centros, profesores).
- b) Un modelo escolar institucionalmente débil, que camina de espaldas al principio de responsabilidad. La responsabilidad de las Administraciones educativas, máxime cuando son titulares de una parte muy amplia de la red escolar, en los retos, en las ayudas y en los logros de las escuelas, y, también, la responsabilidad de las escuelas y de los profesores en los logros de sus alumnos.
- c) Un modelo de dirección escolar débil y mal definido, que viaja desde hace años hacia una profesionalización inconsecuente y discutida (M. Álvarez, 2006).
- d) Un modelo de intervención pedagógica arbitrario e ineficaz, que evidencia una escasa capacidad para definir con claridad los estándares de desempeño que permitirían verificar, de manera objetiva, que nuestros escolares han alcanzado al final de cada etapa, de manera suficiente o excelente, las competencias clave para la sociedad del conocimiento, al tiempo que se desenvuelve de espaldas a un compromiso fundamental en educación: "ningún alumno atrás, ningún talento malogrado".
- e) Una concepción de la función inspectora en materia de educación básicamente burocratizada: al sistema –burócratas y políticos- no le han venido preocupando los resultados, sólo venía ocupándose de los "inputs" (los recursos, el curriculum normativo y centralizado, los recortes...) y de la hiperregulación de algunos procesos educativos, con el éxito por todos conocido.

3.2.- A la vista de este modelo escolar no debemos sorprendernos del "código profesional" vigente en la mayoría de las I.E. de nuestras comunidades, con alguna loable excepción reciente. Así, el "código profesional" (concepto que he adaptado para la ocasión a partir del término *código disciplinar*, acuñado por el profesor R. Cuesta Fernández, 1997) de la I.E. es una tradición educativa, construida social e históricamente, y que se compone de un conjunto ideas, valores, suposiciones y rutinas, que legitiman la función supervisora atribuida a aquella, y que regulan la ordenación de la propia práctica inspectora. Alberga, pues, las especulaciones y retóricas discursivas sobre su importancia para la calidad de la

enseñanza, las funciones y atribuciones de aquella y los arquetipos de actuaciones inspectoras que se han sucedido en el tiempo y que se consideran valiosos y legítimos. En suma, el “código profesional” de la I.E. comprende *la literatura* construida acerca del valor de la función inspectora para la calidad de la enseñanza, lo que se regula expresamente como funciones y atribuciones de la I.E. y lo que realmente hace la I.E. en los centros y servicios educativos.

Hechas estas aclaraciones, convendría apuntar algunos rasgos distintivos del “código profesional” de las I.E. españolas:

- a) Primacía de la función de control burocrático de las disposiciones legales (a pesar de que esa función haya devenido en una mixtificación del propio mandato constitucional), y de la función de asesoramiento en las correspondientes “doxas” vigentes en cada momento (J. L. García Garrido, 2000).
- b) Débil fundamentación de las actuaciones de la I.E. en el principio de “responsabilidad inteligente”, lo cual está ligado a la continuidad de la dependencia de las actuaciones de control y asesoramiento de la I.E. respecto de las prioridades de los poderes políticos.
- c) Insistencia en un modelo de intervención en los centros “generalista”, poco especializado, en concordancia con la primacía del control burocrático al que me refería anteriormente.
- d) Institucionalización de un modelo de supervisión fundamentado básicamente en la primacía de las actuaciones individuales de los Inspectores. El concepto de “zona o área de intervención”, como ámbito ordinario para la intervención de la I.E., es una muestra de ello.
- e) La evidencia de que la mejora de los logros de las escuelas, más allá de la retórica al uso, no constituye un objetivo principal explícito en los planes de actuación de la I.E.

3.3.- Después de todo lo expuesto, no cabe duda de que nuestros sistemas escolares vienen exhibiendo un rasgo preocupante, al cual denominaré “débil perfil profesional de la I.E.”. No descubriré nada nuevo si me remito a las palabras de M. Álvarez (2006), cuando se refiere a “los cuatro factores que definen *lo profesional* en cualquier campo de la actividad humana: el modo de acceso al puesto y el tipo de organización fijado por las leyes, la formación específica que se exige a cualquier profesional, la experiencia previa como garantía del trabajo bien hecho y las capacidades propias como conjunto de habilidades y estrategias que debe poseer todo profesional relacionadas con el ámbito de su trabajo”.

¡No parece que el conocido “perfil profesional” de las I.E. españolas pueda resistir, de manera satisfactoria, la homologación con esos cuatro factores apuntados por el profesor Álvarez!

Si a todo lo anterior le añadimos la peculiar dependencia administrativa de las I.E. de los poderes políticos, a partir de la vigente configuración institucional de los propios Servicios de I.E., conseguiremos ver con mayor claridad la debilidad de nuestro perfil profesional.

#### **4.- De cómo la I.E. puede llegar a formar parte de las soluciones para nuestros sistemas escolares**

El profesor J. A. Marina (2001) viene insistiendo en que la inteligencia consiste en resolver problemas. Una obviedad que se volatiliza cuando nos referimos a problemas sociales y políticos, como los problemas educativos. Los problemas que ahora y aquí nos ocupan son

más complejos, afectan a nuestra capacidad de mejorar el futuro de nuestros conciudadanos. Además, no son problemas que se resuelven cuando se conocen las soluciones, sino cuando se ejecutan. “La inteligencia humana termina en la acción, que siempre es concreta. Gracias a ella, lo irreal o imposible puede hacerse real y posible”. En esto consiste la creatividad y la innovación, actos propios de la inteligencia pero también del valor y la ilusión.

En esto consiste lo que el profesor Marina llama “el paradigma ético de la inteligencia”: la inteligencia como creatividad e innovación, orientada a desarrollar contextos sociopolíticos y organizacionales inteligentes. Del mismo modo que empezamos a oír hablar de “empresas, organizaciones y territorios inteligentes”, a los gestores educativos, inspectores, docentes y ciudadanos en general, nos debería interesar sobre todo fomentar la aparición de “centros educativos inteligentes”, “I.E. inteligentes” y “organizaciones inteligentes para el gobierno de los sistemas escolares”. En definitiva, una organización inteligente es una organización que conoce las soluciones para sus problemas y tiene la capacidad de ejecutarlas.

Para llevar la inteligencia a los territorios escolares por los que transitamos, deberíamos relativizar a la mayor brevedad dos mitos muy presentes en los discursos educativos vigentes en nuestros países. Deberíamos relativizar lo que el profesor Carabaña (2007) denomina el mito de la omnipotencia de las políticas, o lo que es lo mismo, el mito de la existencia de un repertorio públicamente conocido de remedios que se puede aplicar para mejorar los logros de nuestras escuelas. Igualmente, deberíamos hacer lo propio con la fascinación por imitar/copiar fórmulas, importar técnicas de los otros países europeos. Al fin y al cabo, dice el mismo J. Carabaña (2008), “puestos a aprender de Finlandia, tenemos La Rioja, que está más cerca y acompleja menos”.

Ya en serio, ha llegado el momento de que comencemos a pensar por nosotros mismos, a discutir nuestros objetivos, sin esperar que nos vengan dados desde fuera, a elaborar ideas, métodos y reformas adecuadas a nuestras realidades, a examinar e investigar la realidad de modo independiente y a orientarnos en ella de modo creativo.

4.1.- Por todo ello, considero necesario esforzarnos por *hacer del modelo de gobierno y administración de nuestros sistemas escolares un modelo inteligente*. Algunas sugerencias:

- a) Hacia *sistemas escolares más descentralizados*, tanto hacia el ámbito local como hacia el ámbito institucional de las escuelas, de acuerdo con el principio de subsidiariedad citado anteriormente.
- b) Hacia un *fortalecimiento institucional de las escuelas*, a través de un conjunto sistemático de acciones centradas en el principio de responsabilidad inteligente de las Administraciones y de las propias escuelas y profesores; en especial, la profesionalización de las direcciones para liderar un modelo de intervención pedagógica que posibilite que “ningún alumno se quede atrás y ningún talento se malogre”, y la intervención decidida de las Administraciones en sentido inverso a los logros de los centros.
- c) Hacia una concepción de la función inspectora en materia de educación orientada explícitamente a una finalidad clara: “*Estándares educativos más elevados y mejores escuelas para todos*” (D. Hopkins, 2006). Una finalidad clara que precisa de instituciones mediadoras entre las Administraciones, como generadoras de las políticas educativas, y las escuelas, en calidad de organizaciones que han de convertir en logros los objetivos que en tales políticas se formulan. Esas instituciones no pueden ser otras que los Servicios de Inspección Educativa.

4.2.- Sólo así sería posible *un nuevo código profesional de la I.E.*, que debería asentarse sobre otros pilares:

- a) Primacía de la función evaluadora (o control técnico) frente a las de control burocrático y orientación, pero primacía de la evaluación diagnóstica de centros y redes de centros y del desempeño docente.
- b) Hacia actuaciones inspectoras y supervisoras más técnicas e independientes de los poderes políticos. Un ejemplo de ello sería dar un nuevo rumbo a la tradicional función de asesoramiento, es decir, asesoramiento para que las escuelas logren el éxito. Al respecto, convendría recordar una apreciación de J. A. Marina (2001), “imaginar lo que hubiera sido la historia del mundo si en vez de pensar que la inteligencia estaba dirigida a la verdad, se hubiera creído que estaba orientada a la justicia. Queriendo ser inteligentes, nos habríamos hecho justos”. Imaginemos si, en lugar de inspeccionar para velar por el mero cumplimiento de las leyes....
- c) Orientación comprometida verdaderamente hacia el trabajo en equipo de los Inspectores para el desempeño de tareas que requieren una creciente especialización. “Trabajar en equipo es el éxito” (A. Fernández y A. Campo, 2008)

4.3.- Un modelo inteligente de gobierno y administración de nuestros sistemas educativos tendría su reflejo en un nuevo código profesional de la I.E, pero éste precisaría también de medidas que *fortalecieran la profesionalización de la I.E.* Algunas de esas medidas deberían ir encaminadas a incrementar la confianza en los principios en los que se fundamenta el vigente modo de acceso al puesto (idoneidad, objetividad, capacidad, control y contexto), en la formación específica exigida, en la experiencia profesional previa valorada y, finalmente, en las competencias profesionales que deberían acreditar los candidatos.

Pero, con ser imprescindibles esas medidas, no serían suficientes para el necesario fortalecimiento de la profesionalización de la I.E. Sería necesaria también la revisión de la configuración institucional y administrativa de la I.E. en nuestros sistemas escolares. La función predominante de la I.E. en estos tiempos, la función de control técnico (remotamente entroncada con la función primigenia de los aparatos de supervisión educativa) está experimentando más un cambio de sentido que un retroceso, como viene advirtiendo García Garrido (2000). Lo que está ocurriendo es que se está pasando lentamente del control estatal y administrativo al control técnico de los sistemas y de las escuelas por parte de las sociedades que las promueven. Este nuevo enfoque de la función de control técnico, para que sea verosímil, requiere de otra configuración institucional de la I.E. que haga posible un desempeño más técnico, más independiente y más responsable de nuestras actuaciones.

Tal vez así podamos llegar a formar parte de las soluciones para nuestros sistemas escolares. De lo contrario, en palabras de M Fernández Enguita (2001), seremos meramente parte del paisaje, lo que no parece que debamos considerar un halago precisamente.

Para finalizar, decía Octavio Paz que “después de las orgías intelectuales de este siglo es preciso desconfiar de la historia y aprender a pensar con sobriedad”. Por consiguiente, desconfiemos de las “orgías educativas y pedagógicas” que intentan seducir (a veces con éxito evidente) a la I.E. y esforcémonos en aprender a pensar con sobriedad sobre nuestras tareas y responsabilidades.

## **BIBLIOGRAFÍA Y MATERIALES:**

ÁLVAREZ, M. (2006): La escuela pública también tiene derecho a una dirección profesional. *Avances de Supervisión Educativa*. Revista Electrónica de la Asociación de Inspectores de Educación de España. Nº 4, Septiembre, 2006. Disponible:

[http://www.adide.org/revista/index.php?option=com\\_content&task=view&id=94&Itemid=65](http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=94&Itemid=65)

CARABAÑA, J. (2007): PISA 2006: sin novedad. *Claves de Razón Práctica*. Nº 179. Madrid, 2007. Disponible:

<http://www.elboomeran.com/upload/ficheros/noticias/claves179caraba.pdf>

CARABAÑA, J. (2008): Las diferencias entre países y regiones en las pruebas PISA. Documento en PDF. Facultad de Educación. U.C.M. Disponible:

[http://www.colegiodeemeritos.es/docs/repositorio/es\\_ES/documentos/pisa\\_carabana\\_%28v%29.pdf](http://www.colegiodeemeritos.es/docs/repositorio/es_ES/documentos/pisa_carabana_%28v%29.pdf)

CUESTA FERNÁNDEZ, R. (1997): *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Ed. Pomares-Corredor. Madrid. 1997

FERNÁNDEZ, A. y CAMPO, A. (2008): Trabajar y aprender en grupos. La coordinación del profesorado. *OGE, NÚMERO 3. 2008*. Madrid. Revista del Forum Europeo de Administradores de la Educación.

GARCÍA GARRIDO, J. L. (2000): La Inspección Educativa en el ámbito de la Unión Europea. Actas del Simposium Internacional "La Inspección ante los retos de la educación actual". Diciembre de 2000. Madrid.

HOPKINS, D. (2006): El establecimiento de estándares educativos y el seguimiento del rendimiento de los alumnos: instrumentos y perspectivas nacionales e internacionales. La visión de Inglaterra. *XX Semana Monográfica de la Educación. Políticas educativas de éxito: Análisis a partir de los informes PISA*. Fundación SANTILLANA. Madrid, 2006

MARINA, J. A. (2001): Profesores para un mundo ultramoderno. Cuadernos de Pedagogía. Nº 304. Madrid, 2001.

SCHLEICHER, A. (2005): La mejora de la calidad y de la equidad en la educación: retos y respuestas políticas. Fundación Santillana. Madrid, 2005

CUADERNOS DE PEDAGOGÍA. Nº 381. Julio-Agosto de 2008. Más allá de PISA. Propuestas de mejora. Madrid, 2008

ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN EDUCATIVA. Nº 2. Mayo y junio de 2006. La Ley Orgánica de Educación. Madrid, 2006. (*Proverbio chino*)