





Nuestra realidad educativa

CONFERENCIA INAUGURAL
DEL I SIMPOSIO
DE INFORMACIÓN
Y DOCUMENTACIÓN
EDUCATIVAS

El sistema educativo actual plantea una serie de desafíos a los que debemos dar cumplida respuesta. La mejora de los resultados académicos en las etapas educativas obligatorias, la adecuada atención a la diversidad, el hecho de propiciar el aprendizaje a lo largo de la vida, y el cumplimiento de los criterios de convergencia deben enmarcarse en un contexto de cooperación por medio del establecimiento de redes de información y documentación educativas.



Philips Koninck:
El filósofo

Tanto en mi experiencia directiva en el Ministerio como en mi experiencia profesional y académica he tenido ocasión de conocer de primera mano cuál es el valor real que tiene un buen sistema de documentación. Estoy convencido de que este campo puede hacer aportaciones muy importantes al mundo de la educación.

Pero, dado que mi responsabilidad actual es otra, y que no puedo sustraerme de las preocupaciones que tengo, en esta conferencia inaugural, querría transmitirles algunas de estas preocupaciones y querría engarzar la cuestión de la documentación con las inquietudes derivadas de mi cometido actual en el mundo de la educación y que se resumen en una pregunta: cómo hacer que el sistema educativo dé la mejor respuesta posible a todos los jóvenes en nuestra sociedad.

Creo, y lo justificaré más adelante, que cualquier sistema instrumental que organicemos no puede olvidar esa perspectiva; no puede olvidar qué es lo que estamos haciendo, para qué estamos trabajando y cuál es el modo en que se debe trabajar en ese campo. Creo que esas son, por así decirlo, líneas directrices para una reflexión posible sobre la documentación. La mía es, necesariamente, una reflexión política, de política educativa. La que expongo a continuación, precedida de una serie de interrogantes.



Edvard Munch:
Los hijos del doctor Lynde

¿Qué desafíos tenemos en materia educativa? ¿Qué es lo que nos debe preocupar? ¿Hacia dónde debemos orientar nuestra visión? ¿Cómo podemos enfocar nuestra perspectiva? ¿Qué asuntos tenemos entre manos? Cuando digo asuntos que tenemos entre manos, no me refiero exclusivamente al caso español, pues creo que la situación o la perspectiva internacional, tanto de los países europeos como de los países iberoamericanos, en algunos aspectos no es tan distinta, aunque tenga especificidades propias. Y, por lo tanto, algunas reflexiones desde este punto de vista trascienden la circunstancia concreta española.

Los desafíos de la educación actual

Desde mi punto de vista, hay cuatro desafíos fundamentales en el mundo de la educación hoy en día que a mí me preocupan especialmente. El primero es cómo asegurar el éxito escolar de todos, sobre todo, en la educación básica, etapa que la práctica totalidad de los países de nuestro entorno establece como periodo de escolaridad obligatoria. Estamos hablando de una etapa que consideramos capital para la formación de las personas y que, por tanto, debe formar parte de la vida de todos.

Como digo, no es una cuestión exclusivamente española. En países muy cercanos a nosotros, con un desarrollo educativo muy amplio y extenso, se están planteando el mismo problema.

Tuve ocasión de asistir, en Francia, hace más de un año, a unas sesiones que versaron sobre el sistema educativo francés. Una de las cuestiones principales que preocupa al gobierno del país vecino es cómo conseguir el éxito escolar. Están intentando afrontarlo en parte afín y en parte diferente a nuestro modelo, pero algunas iniciativas como, por ejemplo, lo que llaman los Proyectos personales de éxito, son iniciativas que van en la misma dirección.

Desde mi punto de vista hay cuatro desafíos fundamentales en el mundo de la educación hoy en día que a mí me preocupan especialmente. El primero es cómo asegurar el Éxito escolar de todos y, sobre todo, en la educación básica (...).

Estamos ante un desafío muy importante para nuestros países, sobre todo, para aquellas naciones que hemos ido llegando más tarde a la generalización de la educación. Cuando aludo a que hemos ido llegando más tarde, me refiero a España y a muchos de los países iberoamericanos, con los que compartimos una situación muy parecida. En España, y éste es un hecho que a veces olvidamos con bastante facilidad, tenemos establecida la escolaridad obligatoria desde mediados del siglo XIX. La Ley Moyano (1857) proclamó la escolaridad obligatoria de 6 a 9 años, que con el paso del tiempo se extendió de 6 a 12, que, en el año 1964, una ley lo extendió hasta los 14 años y que, en el año 1990, se prolongó hasta los 16 años y así paulatinamente. Pero no podemos olvidar que la escuela efectiva, real, en las edades obligatorias, se consiguió aproximadamente a mediados de los años 80, cuando logramos tener escolarizados a todos los niños y niñas de 6 a 14 años, y sólo conseguimos tener escolarizado al alumnado de 6 a 16 años hace aproximadamente unos 10 años. Esto revela que España ha llegado más tardíamente a unos niveles elementales de generalización de acceso a la educación, pues tal meta se ha sobrepasado en una época bastante reciente en comparación con otros países como, por ejemplo, Francia. Por todo ello, nuestros sistemas educativos han tenido que hacer frente al desafío del acceso a la educación en unos tiempos en que los países más desarrollados ya lo tenían más que superado, como la mayoría de los países europeos, por ejemplo. Al mismo tiempo, casi cuando hemos llegado a tener escolarizados a todos nuestros jóvenes, nos encontramos con que las circunstancias históricas han cambiado y que la plena escolarización durante la mencionada etapa es una condición necesaria, pero no suficiente. Por tanto, el paso siguiente es no sólo escolarizar a todos los jóvenes, sino también proporcionarles una formación de calidad. Y hemos pasado de construir escuelas y de remodelar centros en crisis para que se integrasen en un sistema más moderno, a constatar que este hecho ya no es suficiente. Con ello, ha variado el debate. Y es lógico que así sea. Y desde luego, no podemos justificarnos diciendo que hemos alcanzado este logro, pero, al mismo tiempo, tampoco podemos olvidar que buena parte de los esfuerzos invertidos en estos años se han focalizado en aspectos que otros países habían superado hace tiempo, los que les sitúa en una posición sensiblemente ventajosa con respecto a nosotros.

Ante nosotros tenemos la necesidad de conseguir que la escolarización sea de la mayor calidad para todos. Lo que no puede ser admitido es -como pasa en España hoy en día- que tengamos unas tasas de jóvenes que terminan la educación básica sin la titulación mínima exigible. Existe un 30% de jóvenes que está en estas circunstancias. Por tanto, no tienen acceso al bachillerato, ni a la formación profesional de grado medio, ni pueden incorporarse al mercado de trabajo, donde se solicita, como requisito indispensable, el graduado en educación secundaria obligatoria... Este es un problema social real que tenemos que afrontar de manera prioritaria.

La atención a la diversidad

Un segundo desafío, vinculado al anterior, es cómo emprender lo ya formulado en un modelo en el que combinemos, de una manera adecuada, la formación común y la atención a la diversidad. Hay un debate, con plena vigencia en la actualidad, que no puede ser circunscrito al entorno español, sino que debe hacerse extensivo al ámbito conjunto de los países desarrollados porque naciones tan relevantes y modélicas en tantas aspectos como Alemania lo han mantenido desde hace tiempo. El debate se plantea en los siguientes términos: ¿hasta dónde podemos llegar con una formación común y dónde hay que separar a los alumnos? ¿qué significa una formación común debe mantenerse o qué grado de la misma y qué grado de diferenciación? Desde luego, si hay alguna conclusión de los estudios internacionales, es que lo que llaman la diversificación escolar temprana no consigue los resultados suficientes. Si no conseguimos que la población que tenemos en los países desarrollados tenga, por lo menos, una formación común hasta determinado nivel que va más allá de estas edades, vamos a tener resultados escolares muy diferenciados sin que eso repercuta en una mejora del nivel general. Siguiendo con el ejemplo alemán, existe un grupo de estudiantes con muy buen resultado en PISA, pero se registra, igualmente, un grupo con muy mal resultado, lo que hace que la media alemana se equipare a la española.

En nuestro país, La LOGSE introdujo el término de atención a la diversidad que en buena medida se consideró, si se me permite la expresión, como la atención a los más diversos, entendida como la integración de alumnos con necesidades educativas especiales, lo que sitúa a España en una posición de vanguardia en este capítulo. Pero hemos creído que la atención a la diversidad se restringe a eso cuando se trata sólo de una parte. Queda, por tanto, un amplio abanico de respuestas a las distintas situaciones que se demandan en virtud de los diferentes perfiles de alumnado.

Todo ello se encuentra vinculado a una cuestión que, a escala europea está en pleno vigor: se trata de las llamadas competencias básicas. Se da la circunstancia de que hemos ido elaborando la Ley Orgánica de Educación en paralelo con desarrollo de este concepto en el ámbito europeo, lo que nos erige en pioneros en esta cuestión. Su inclusión en nuestra Ley se debe, en buena medida, a que la Unión Europea aprobó, en el año 2006, una recomendación sobre las competencias base que deben adquirir todos los alumnos. No es una simple cuestión de nomenclatura, sino una vía de exploración de cómo combinar lo común con lo diverso, un planteamiento sobre el tronco formativo común que debería ser irrenunciable para todos y que abre una vía de reflexión y trabajo sobre cuáles son esas competencias, cómo se desarrollan, cómo se evalúan, etc. Por tanto, digamos, aquí hay un segundo desafío que trasciende también la situación exclusivamente española.

Un segundo desafío (...) es cómo emprender lo ya formulado en un modelo en el que combinemos, de una manera adecuada, la formación común y la atención a la diversidad.

El aprendizaje a lo largo de la vida

Un tercer desafío, tras el éxito escolar de todos y la formación común con la atención a la diversidad, yo creo que es el del aprendizaje a lo largo de toda la vida. Este es un término que llevamos usando en el discurso político-pedagógico mucho tiempo y considero que el reto que se nos plantea es el paso del discurso teórico a los hechos. ¿Y por qué es un desafío? Tenemos evidencias claras, unas de carácter general y otras de carácter particular: Entre las de carácter general me atrevería a repetir una idea que ya la UNESCO lleva varios años difundiendo: pasó el tiempo en el que uno cambia de lugar de trabajo y ha llegado el tiempo en que uno cambia de profesión a lo largo de su vida, incluso varias veces; esto es una realidad. Por tanto, los jóvenes que hoy en día se están formando en nuestras escuelas llegarán a desempeñar más de una profesión a lo largo de su vida laboral. Esta realidad se va imponiendo poco a poco y, por tanto, nos hace cuestionarnos, primero, cuál sea el carácter de esa educación básica y cómo establecemos caminos en que la formación se puede seguir desarrollando a lo largo de la vida. En el caso de España, donde tenemos un porcentaje alto de jóvenes que terminan la ESO sin titulación, sabemos también, que al menos una tercera parte de los jóvenes que terminan sin titulación la ESO vuelven al sistema educativo en los cuatro años siguientes. Sabemos que las tasas de conclusión de la ESO, dentro de las edades legalmente posibles, habiendo obtenido la titulación, están en torno al 70%. Con todo, a los 20-22 años las tasas de titulación oscilan en torno al 90%. Por tanto, hay un 20% de personas que no obtiene el título en primera instancia, pero que, en los años siguientes, se preocupa de obtenerlo.

Barajamos tanto cuestiones generales como específicas que nos hacen ostensible el hecho de que el aprendizaje a lo largo de la vida debe ajustarse a una estructura que lo haga efectivo y práctico. Estamos sopesando la forma de acreditar y reconocer la formación adquirida a través de la experiencia. Nuestro sistema educativo ha tendido, en general, a ser más bien rígido, debido a la imposibilidad de construir un sistema educativo, o un sistema de formación que permita idas y vueltas, que permita que una persona trabaje, abandone su trabajo para volver a formarse, etc., medida, sin embargo, nada desdeñable en tanto que una serie de circunstancias concretas, en el caso español, ha provocado que la continuación de estudios después de la escolaridad obligatoria sea menos atractiva porque se brindan más posibilidades de empleo juvenil -es verdad que muchas veces poco cualificado-

y, por tanto, incentiva a los jóvenes a abandonar los estudios. Un modelo diferente permitiría replantearse la actividad formativo-laboral a todos aquellos que abandonaron sus estudios tal vez de manera prematura. Estimo que el aprendizaje a lo largo de la vida encuentra sentido en todo este tipo de variables. Por tanto, digamos que éste es una demanda que no

es sólo del sistema educativo formal, en el sentido tradicional, pero que, desde luego, le afecta directamente.

Los criterios de convergencia

Un cuarto desafío lo constituye la cuestión de la convergencia internacional. En el ámbito europeo, desde luego es crucial. La Unión Europea, cada vez más, está estableciendo, no políticas educativas comunes, pero sí mecanismos de convergencia de los sistemas de educación y formación. No creo que nuestros sistemas educativos lleguen a ser iguales o parecidos, o con la misma estructura (sinceramente, no lo creo), pero sí mucho más afines, exceptuada la Universidad, por la vía de los objetivos de los sistemas educativos. Y en la fijación de unos objetivos en la estrategia de Lisboa, uno de los puntos clave es cómo definir el programa de educación y formación después del año 2010. No nos quepa la menor duda de que, en el ámbito europeo, vamos a ir estableciendo unos objetivos cada vez más

claros y afines. Pero es lícito preguntarse qué impacto tiene este asunto sobre la cohesión social. Todos estos procesos de globalización en que los países estamos viéndonos sometidos por la dinámica en que nos hallamos

nos obliga a marcarnos unos objetivos y a tener que conseguirlos. La Unión Europea ha marcado entre los objetivos de Lisboa, precisamente el logro de basarse en esa economía fundada en el conocimiento, con desarrollo sostenible... y niveles altos de cohesión social.

Por tanto, aquí tenemos una panoplia de desafíos relevantes, cada uno de los cuales puede concretarse en algunos aspectos más específicos, que van más allá de lo que es el sistema educativo español, que, como decía, obviamente, le afectan, pero que van más allá del mismo.

De la reflexión a la acción

La pregunta siguiente es, ¿qué mecanismos de actuación tenemos? ¿Cómo podemos actuar? El primero de ellos lo constituyen las normas generales del propio sistema educativo. Evidentemente, las normas pueden facilitar o dificultar procesos, pero con sólo ese paso no es suficiente; hay que hacer algo más. Con qué instrumentos contamos para seguir avanzando. Más allá, por tanto, del poder que tienen las Administraciones para arbitrar la normativa, hay mecanismos que están empezando a privilegiarse como elementos fundamentales para conseguir el cambio y la mejora en materia de educación.

Tres elementos son fundamentales a este respecto, y por ello, querría mencionarlos brevemente para ir aproximándome a la conclusión.

El primero, llamémosle de cooperación. Hay un segundo factor que me parece decisivo, la autonomía de los centros docentes. Y hay un tercer factor, el profesorado. Son tres elementos que tienen cierta conexión porque cada uno por sí solo no explica cómo cambian las cosas, pero entre los tres quizás puedan ayudar a entender cómo se puede actuar en un sistema educativo. Detrás de todo esto hay una idea, que a los académicos nos gusta mucho decir: el objetivo, en última instancia, sería conseguir que nuestro sistema educativo sea un sistema basado en el conocimiento, donde el propio sistema educativo, sea un sistema capaz de aprender. Cómo conseguir que el conocimiento sea un elemento motor o un elemento de dinámica en los procesos de aplicación de una norma, en los procesos de cambio... Y creo que eso se puede aplicar a cada uno de esos tres mecanismos que mencionaba con anterioridad.

Voy a empezar por el segundo, que es la autonomía de los centros docentes. El modelo educativo que ha estado vigente en España y en muchos de los países iberoamericanos se ha basado, fundamentalmente, en la elaboración de normas, en su aplicación y en el control de cómo se aplican, y, sin embargo, los desafíos que mencionaba con anterioridad exigen una actitud distinta por parte de los centros educativos que no consiste solamente en el conocimiento y la aplicación de las normas, sino que exige una actitud que llamaría, si ustedes me permiten, proactiva. Nos encontramos en una situación de diversidad grande; es así, nuestras sociedades son plurales, cada vez tienen una población compuesta por grupos y personas más heterogéneos, donde la situación varía de unos lugares a otros..., pues no hay normas exactamente idénticas que permitan decir cómo consigo el éxito en un sitio y en otro. Creo que de las pocas conclusiones empíricas que salen de los estudios de investigación internacionales es que la autonomía de los centros, sobre todo en algunos aspectos concretos, es fundamental.

¿Qué significa autonomía de los centros? Puede significar muchas cosas y no todas ellas tener el mismo efecto. Pero lo que nos dicen todos los estudios internacionales es que los sistemas educativos que más éxito tienen son los que al menos tienen un cierto grado de autonomía de sus centros educativos, donde se ha promovido un ambiente favorable a buscar respuesta proactiva a la diversidad de situaciones que tienen. Yo he mantenido esta discusión, por ejemplo, con representantes sindicales que sostenían que, para mejorar la calidad de la educación en un país como España, la solución es bajar las ratios y que haya menos alumnos por aula. Yo, sinceramente, no creo que sea la solución. ¿Cuánto dinero necesitaríamos para bajar tres alumnos por aula? ¿No será más lógico que el centro tenga unos cupos de profesores y que pueda distribuir los alumnos en función de sus necesidades? ¿Qué implica todo eso? Implica un cierto grado de autonomía de los centros educativos. No voy a entrar a los detalles españoles, pues plantea serias dificultades en el sentido de qué significa tener un proyecto educativo que no sea un proyecto meramente formal, sino que sea real; y qué significa tener un proyecto educativo, por ejemplo, a efectos del profesorado y los mecanismos por los que accede el profesorado a un centro que tiene un proyecto educativo. Aquí hay una serie de problemas reales que tiene el sistema educativo español y ante los que yo no voy a cerrar los ojos pero no entraremos aquí a analizar hasta tal punto de detalle. Pero lo que es indudable es que la línea de reforzar los centros educativos es necesaria, pues, de lo contrario, será muy difícil dar solución a los problemas educativos que tenemos por delante. Ahora bien, está claro, que, si en el centro no damos un papel importante al profesorado y el profesorado no toma una actitud decidida y proactiva en ese sentido, es muy difícil que el centro funcione, porque sólo con los elementos restantes, no se consigue ese funcionamiento. Por tanto, se nos plantea la cuestión de ¿qué profesorado? ¿formado cómo? ¿Con qué estímulos, mecanismos de incentivación...? Plantea temas muy interesantes que todos los países, de un modo u otro están empezando a afrontar.

En este contexto, apreciamos que tenemos dos mecanismos de autonomía de centros y de profesorado. El primero de los que yo mencionaba con anterioridad tiene un lugar crucial, que son los mecanismos de cooperación. Si pensamos en un sistema educativo donde los centros tienen una entidad, no son simples apéndices de las administraciones, sino que tienen una entidad y una capacidad de dirección, eso lleva, por ejemplo, a que se tomen decisiones de incentivación. Para ello, hay que desarrollar mecanismos de cooperación de otro nivel. Y aquí empiezan a surgir iniciativas muy valiosas -y creo que en el mundo de la documentación educativa hay que atenderlas con mucho cuidado-, como son, por ejemplo, las redes de escuelas, donde realmente el aprendizaje y el conocimiento se pone en común y se transmite de modos distintos de las vías administrativas tradicionales o se ponen en común mecanismos de cooperación, programas de intercambio de buenas prácticas... Por tanto, digamos que el enfoque es distinto. Ello tiene implicaciones en la cuestión de qué tareas desarrollamos para apoyar ese cambio esa línea de trabajo y, por tanto, creo que buena parte del desafío que tienen los sistemas de gestión de la información y del conocimiento es cómo hacer sistemas que no sean sólo administrativos, sino que pongan esos recursos al ser-



vicio de las escuelas de una forma concebida en red o en modos de cooperación, etc. Aquí tienen ustedes un desafío muy importante que va en esa dirección.

Después de lo dicho, estamos en disposición de ir extrayendo conclusiones. Parece incontrovertible que toda esta serie de mecanismos de gestión de la información, y, en última instancia, de gestión del conocimiento ocupan un lugar crecientemente nodular en nuestros sistemas educativos y que, además, constituyen una diversidad de instrumentos, no es un instrumento único. Capítulo aparte representan los sistemas de información y conocimiento son los sistemas de indicadores de la educación que se están desarrollando tanto a escala internacional como estatal. Por lo tanto, hay sistemas de indicadores de distinto alcance y envergadura, pero no cabe duda de que, hoy en día, son instrumentos que gestionan la información. Esta preocupación por el conocimiento ha ido inspirando distintos tipos de iniciativas. Obviamente, han suscitado una atención diversa y desigual por parte de la investigación educativa, tema, por lo demás, sometido a eterno debate por quienes los consideran capitales y por parte de los que los estiman como irrelevantes. Lo cierto es que su peso específico en la actualidad es incontestable. Recuerdo que cuando REDINED comenzó su tarea y no contaba los cuarenta y tres mil registros que posee ahora, empezó acercándose a la

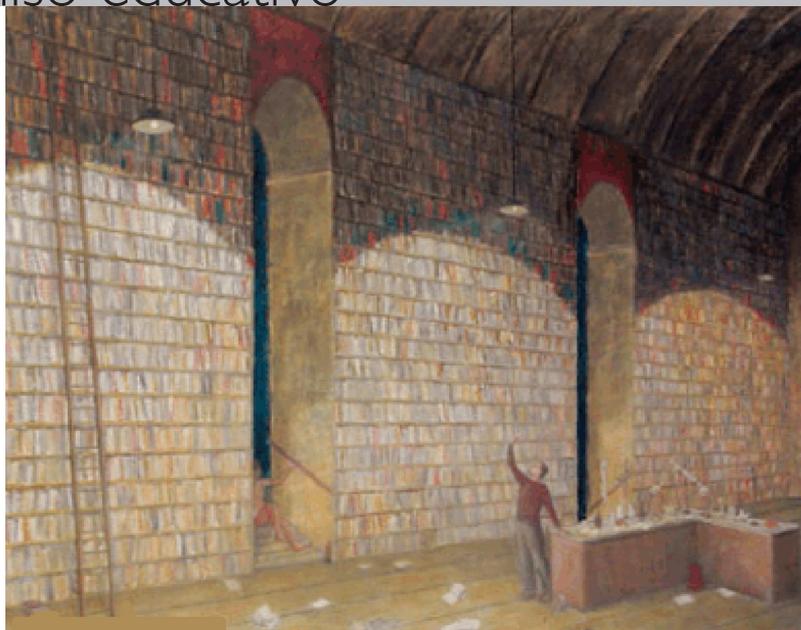
*Biblioteca del Congreso
de Washington*



investigación educativa, o bien por la vía de los proyectos de investigación desarrollados en convocatorias de un tipo o de otro, o bien por la vía de las investigaciones doctorales como tesis o tesinas. A medida que este conjunto de ideas sobre la gestión del conocimiento en materia de educación fue ampliándose, lógicamente, surgió la necesidad de incorporar otro tipo de documentos. Desde la Administración educativa, lo que preocupa no es sólo la investigación sino lo que recibe el nombre de literatura gris, es decir, todo ese conjunto de documentos que se producen y que no tienen el carácter de investigación pero que, al final, conforman, en buena medida, los documentos que utilizamos los administradores para tomar decisiones en materia educativa; es, por tanto, una fuente muy rica de conocimiento para la gestión de los sistemas educativos. Y, consecuentemente, es lógico que algunas bases de datos -REDINED, creo, fue pionera en esto-, incluyeran enseguida esa literatura gris para reflejar todos esos documentos que no son publicados formalmente, pero que constituyen la base de conocimiento en buena parte de las Administraciones educativas.

Al mismo tiempo, desde la perspectiva del profesor y del centro educativo, enseguida surgió la necesidad de reflexionar acerca de cómo poner en común lo que en un comienzo llamábamos innovación educativa; por lo tanto, no el proyecto de investigación entendido en el sentido más tradicional, sino todo ese conjunto de acciones más o menos sistemáticas desarrolladas por profesores, por centros educativos... en su propio entorno, para conseguir avanzar en una materia, en la organización del centro, en la enseñanza... Eso, evidentemente, provocó nuevas demandas sobre los sistemas de documentación. Ya no se trataba sólo de cómo recoger la investigación educativa, sino de cómo recoger el campo de la innovación, campo que cada vez está más abierto. Creo que éste es un tema muy interesante que se proyecta hacia el futuro y cada vez con más intensidad surge la pregunta de cómo se establece esa conexión entre instrumentos más formalizados tipo indicadores y este otro tipo de instrumentos que están más apegados a lo que es el trabajo cotidiano y, por tanto, no son más fácilmente formalizables.

Creo que REDINED, en ese sentido, se ha podido adaptar a los tiempos, ha ido por delante o, por lo menos, acompañando a los tiempos, y hace tiempo que dejó de ser una base de datos para ser una red de bases de datos. Así, dentro de una misma estructura, atiende a esas mismas necesidades; la investigación, la innovación, las publicaciones periódicas, etc. Nuestro sistema educativo tiene que dar respuesta a desafíos que se nos muestran cada vez más claros, a través de una serie de mecanismos que deben confiar paulatinamente en una gestión más descentralizada del conocimiento. ¿Cómo puede conseguir esto la documentación? Y desde las Administraciones tenemos otra responsabilidad, cómo conseguimos que los centros tengan los instrumentos que necesitan para poder trabajar de manera más autónoma y con un profesorado que tenga una visión más proactiva y que, por tanto, se configuren nuevos modos de funcionamiento y nuevos modos de aprendizaje en la práctica escolar. Estimo que éste es el cometido que tienen los documentalistas: no sólo cómo conservar las bases de datos existentes, que obviamente es una tarea muy importante, sino, también cómo las vamos adaptando y desarrollando para dar respuesta a estas nuevas demandas que se plantean.



Mihály Bodó:
Doctor Fausto

Yo estuve, hace ya bastantes años, muy vinculado al mundo de la documentación educativa en cuanto promotor de la gestión de REDINED. Creo que en algunos aspectos nos anticipamos a desarrollos que después se han ido generalizando, por ejemplo es interesante destacar cómo, a comienzos de los años 90, fuimos capaces de concebir para REDINED una estructura de cooperación territorial con las Comunidades Autónomas cuando ni siquiera todas las Comunidades Autónomas españolas tenían transferidas las competencias en materia de educación. Percibimos la insuficiencia de la exclusividad de una estructura central, y la necesidad de una estructura reticular que aportase lo mejor de cada uno y sumase esfuerzos. Eso, visto con cierta distancia, fue una buena decisión porque ha permitido incluso que los avatares que las distintas unidades hayan tenido en cuanto a épocas de más o de menos actividad no hayan interferido en el desarrollo del conjunto, y ha permitido que haya una cierta pluralidad de situaciones sin que la estructura haya sufrido por ello. De este modo, creo que ahí, REDINED, tuvo una situación adelantada a su tiempo; creo que tuvo también una respuesta anticipada cuando empezó a plantear cómo integrar las bases de innovación, así denominadas, en la base de datos y, por tanto, no sólo la investigación más tradicional o las publicaciones en sentido más convencional. La respuesta a esta necesidad está en la vitalidad que tiene, los cuarenta y tres mil registros que tienen en sus distintas bases, la diversidad de lenguas en que se ofrece, el hecho de tener un Tesoro que le da unidad para quien quiera realizar búsquedas, etc.

¿Y ahora qué? ¿Qué más hacemos y hacia dónde llevamos la documentación educativa? Y si es verdad que lo que hemos expuesto hasta el momento, ¿qué instrumentos podemos desarrollar que contribuyan a trabajar en esa dirección y no a dificultar ese desarrollo? ☘