
SOCIEDAD ESPAÑOLA DE EDUCACIÓN COMPARADA

Revista Española
de Educación Comparada

NÚMERO 24 (Otoño 2014)

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

Sociedad Española de Educación Comparada

ISSN: 1137-8654

CONSEJO DE REDACCIÓN

DIRECTORES

M^a José García Ruiz (*UNED*) & Javier M. Valle López (*UAM*)

COORDINADOR DEL MONOGRÁFICO

José L. García Garrido (*UNED*)

SECRETARIO DE GESTIÓN

Antonio Martínez Muñoz (*UCLM*)

SECRETARIA DE CONTENIDOS

Bianca Thoilliez (*UEM*)

CONSEJO EDITORIAL

Leoncio Vega Gil, *Universidad de Salamanca*

Francesc Raventós Santamaría, *Universidad de Barcelona*

Luis Miguel Lázaro Lorente, *Universidad de Valencia*

María Teresa Terrón Caro, *Universidad de Pablo Olavide*

Francisco Michavila, Director de la Cátedra *UNESCO de Gestión y Política Universitaria*

Roberto Albarea, *Universidad de Udine*

CONSEJO ASESOR INTERNACIONAL

Europa

Clementina Acedo, *BIE*

Marc Bray, *WCCES*

Robert Cowen, Institute of Education, *University of London*

Mariane Frenay, *Université Catholique de Louvain*

Jean-Luc Gurtner, *Université de Fribourg*

Dimitris Mattheou, *University of Athens*

Antonio Nóvoa, *Universidade de Lisboa*

Miguel Á. Pereyra, *CESE*

Rauni Räsänen, *University of Oulu*

Jürgen Schriewer, *Humboldt Universität*

Lennart Wikander, *University of Uppsala*

Thyge Winther-Jensen, *Danish University of Education*

Hans-Georg Kotthoff, *University of Freiburg*

Alejandro Tiana Ferrer, *OEI*

América del Norte

Robert Arnove, *University of Indiana*
 Irving Epstein, *Illinois Wesleyan University*
 Erwin Epstein, *Loyola University of Chicago*
 Carlos Alberto Torres, *University of California*

América Central y del Sur

Norberto Fernández Lamarra, *Universidad Nacional de Tres de Febrero*
 Marco Aurelio Navarro Leal, *Universidad Autónoma de Tamaulipas*

Asia

Terri Kim, Associate Research Fellow, *Yonsei University and Brunel University*
 Mark Mason, *Hong Kong University*
 Huang Zhicheng, *Universidad Nacional del Este de China*

Australia

Anthony Welch, *University of Sydney*

África

Abderrahman el Fathi, *Universidad Abdelmalek Es-Saâdy*
 Zohora Lhioui, *Universidad Moulay Ismael de Meknes*

COMITÉ EVALUADOR 2014

Todos los artículos que aparecen en esta revista son evaluados por el sistema de «doble juez ciego». Las evaluaciones han sido realizadas por miembros de la SEEC y por un comité evaluador externo a la SEEC. El listado de evaluadores que ha participado en el proceso de revisión editorial de los números 23 y 24 de la revista, correspondientes al año 2014, es el siguiente: Clementina Acedo (*UNESCO*), Ana Ancheta Arraval (*UV*), David Ansoleaga San Antonio (*La Salle CU*), Carmen Arechavaleta Pintó (*La Salle CU*), Amalia Ayala de la Peña (*UM*), Miryam Carreño (*UCM*), Verónica Cobano (*US*), Inmaculada Egido Gálvez (*UCM*), Belén Espejo Villar (*USAL*), Carmen M^a Fernández García (*UNIOVI*), Guadalupe Francia (*Uppsala University*), José L. García Garrido (*UNED*), M^a José García Ruiz (*UNED*), Elisa Gavari Starkie (*UNED*), Inmaculada González Pérez (*ULL*), Juan C. Hernández Beltrán (*USAL*), José A. Ibáñez-Martín (*UCM*), Luis M. Lázaro Lorente (*UV*), Luján Lázaro Herrero (*USAL*), Vicente J. Llorent García (*UCO*), Antonio Luzón Trujillo (*UGR*), Jesús Manso Ayuso (*UNE*), Antonio Martínez Muñoz (*UCLM*), M^a Jesús Martínez Usarralde (*UV*), Héctor Monarca (*UAM*), M^a Rosa Oria Segura (*US*), Wilson D. Palacios (*UAM*), Francesc Pedró i García (*UNESCO*), Ramón Pérez Juste (*UNED*), Esther Prieto Jiménez (*UPO*), Enric Prats Gil (*UB*), Francesc Raventós Santamaría (*UB*), Guillermo R. Ruiz (*Universidad de Buenos Aires*), Encarnación Sánchez Lissen (*US*), Jaume Sarramona i López (*UAB*), Diego Sevilla Merino (*UGR*), Mónica Torres Sánchez (*UGR*), Amando Vega Fuente (*UPV/EHU*), Leoncio Vega Gil (*USAL*), Javier Vergara Ciordia (*UNAV*), M^a Jesús Vitón de Antonio (*UAM*).

© Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid, 2014

ISSN: 1137-8654

Revista semestral

Nº. 24 (Otoño 2014)

Edita: UNED (Servicio de Publicaciones)

Suscripciones: Dpto. de Historia de la Educación y Educación Comparada

(Despacho 205)

UNED-Humanidades. C/ Senda del Rey, s/n - 28040 Madrid

Distribución: Servicio de distribución de Impresos de la UNED

C/ Alberche, 6 - 28045 Madrid

<http://www.sc.ehu.es/seec>

<http://www.uned.es/reec/>

ISSN: 1137-8654

Depósito Legal: M. 38499-1995

Los artículos publicados en la Revista Española de Educación Comparada están indexados en las siguientes bases de datos: ERIH, DIALNET, DICE, CINDOC, LATINDEX, IRESIE, REDINED, ULRICHS y HEDBIB. A 360°. Y además, aparecen en los siguientes catálogos: BRITISH LIBRARY, CIRBIC (CSIC), CREDI/OEI, CISNE (Universidad Complutense), LIBRARY OF CONGRESS, REBIUN, WORLDCAT, BIBLIOTECA NACIONAL DE ESPAÑA, CIDE, IOE LONDON, IBEDOCs.

La Sociedad Española de Educación Comparada no se hace responsable de las opiniones expresadas por los autores en las contribuciones aparecidas en esta revista, ni comparte necesariamente las ideas manifestadas en las mismas.

A lo largo del el proceso editorial de los números 23 y 24 de la revista, correspondientes al año 2014, la secretaría ha recibido un total de 38 artículos. De estos, han sido publicados un total de 24. En total, han sido rechazados 14 artículos, lo que sitúa el índice de rechazo en un 36,8 %.

SUMARIO**CONTENTS****MONOGRÁFICO: La SEEC en su aniversario****MONOGRAPHIC SECTION: The SEEC at its anniversary**

JOSÉ L. GARCÍA GARRIDO, <i>Presentación</i> (PRESENTATION).....	11
RAMONA VALLS, CONRADO VILANOU y ANTONIETA CARREÑO, <i>Prehistoria y primera historia de la Sociedad Española de Educación Comparada</i> (BACKGROUND AND EARLY HISTORY OF THE SPANISH COMPARATIVE EDUCATION SOCIETY)	13
JOSÉ L. GARCÍA GARRIDO, <i>Los primeros años de la reconstituida SEEC</i> (THE FIRST YEARS OF THE UPDATED SEEC)	41
AMALIA AYALA, <i>Caminante, no hay camino...: La Sociedad Española de Educación Comparada, 1998-2002</i> (TRAVELLER, THERE IS NO WAY...: THE SPANISH COMPARATIVE EDUCATION SOCIETY, 1998-2002).....	55
DIEGO SEVILLA, <i>Instituciones y personas: La Sociedad Española de Educación Comparada 2002-2006</i> (INSTITUTIONS AND PEOPLE: THE SPANISH COMPARATIVE EDUCATION SOCIETY 2002-2006).....	71
VICENTE LLORENT-BEDMAR, <i>Periodo presidencial de la Sociedad Española de Educación Comparada: septiembre de 2006 - mayo de 2010</i> (PRESIDENTIAL PERIOD OF THE SPANISH COMPARATIVE EDUCATION SOCIETY: SEPTEMBER, 2006 – MAY, 2010).....	83
LUIS M. LÁZARO, <i>Consolidar y avanzar: la Sociedad Española de Educación Comparada 2010-2014</i> (TO STRENGTHEN AND MOVE FORWARD: THE SPANISH COMPARATIVE EDUCATION SOCIETY 2002-2006).....	101
LUIS M. NAYA, <i>La lista Edu-Comp, una herramienta para el desarrollo de la Educación Comparada</i> (THE EDU-COMP LIST, A TOOL FOR THE DEVELOPMENT OF COMPARATIVE EDUCATION.)	111
INMACULADA EGIDO, <i>Veinte años de educación comparada en España: un repaso a las publicaciones del periodo 1994-2014</i> (TWENTY YEARS OF COMPARATIVE EDUCATION IN SPAIN. A REVIEW OF PUBLICATIONS IN THE 1994-2014 PERIOD)	125
LUIS M. LÁZARO, MIRIAM LORENTE y ANA ANCHETA, <i>Cartografía académica de la educación comparada en la universidad española actual</i> (ACADEMIC CARTOGRAPHY OF COMPARATIVE EDUCATION IN PRESENT-DAY SPANISH UNIVERSITIES).....	153

ESTUDIOS E INVESTIGACIONES**ANALYSIS AND RESEARCH**

BRENT EDWARDS Jr., <i>El impacto de las instituciones internacionales en la formulación de políticas de educación en países pequeños: el caso de El Salvador</i> (THE IMPACT OF INTERNATIONAL INSTITUTIONS ON EDUCATION POLICYMAKING IN SMALL STATES: THE CASE OF EL SALVADOR).....	175
ALICIA GARCÍA, <i>La atención educativa al alumnado de educación especial en Europa</i> (EDUCATIONAL ATTENTION FOR STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITY IN EUROPE)	199
MANUEL LÓPEZ-TORRIJO, <i>Inclusión educativa de alumnos con discapacidades graves y permanentes. Análisis de un modelo: la Comunidad Valenciana (España)</i> (EDUCATIONAL INCLUSION OF STUDENTS WITH SEVERE AND PERMANENT DISABILITIES. ANALYSIS OF A MODEL: THE REGION OF VALENCIA).....	223
MARGARITA R. RODRÍGUEZ-GALLEGO y ROSARIO ORDÓÑEZ-SIERRA, <i>Análisis comparativo sobre expectativas de estudiantes de la Universidad de Sevilla en función del género y edad</i> (COMPARATIVE ANALYSIS ON STUDENT'S EXPECTATIONS AT THE UNIVERSITY OF SEVILLE BY GENDER AND AGE)	247
Mª EUGENIA VICENTE, <i>La inserción profesional de los graduados en Ciencias de la Educación: panorama en Iberoamérica y configuraciones en Argentina</i> (EMPLOYABILITY OF GRADUATES IN SCIENCES EDUCATION: SIMILARITIES AND DIFFERENCES IN IBERO-AMERICA).....	273

NOVEDADES EDITORIALES**BOOK REVIEWS**

EURYDICE (2014): <i>Modernisation of Higher Education In Europe: Access, Retention and Employability</i> (Brussels: EACEA). Recensión a cargo de Ione Belarra.....	291
GOBIERNO VASCO (2012): <i>Plan Estratégico de Atención a la Diversidad en el marco de una Escuela Inclusiva, 2012-2016</i> (Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco). Recensión a cargo de Amando Vega	293
NAVARRO LEAL, M. A. y NAVARRETE CAZALES, Z. (2013): <i>Comparar en Educación. Diversidad de intereses, diversidad de enfoques</i> (México: El Colegio de Tamaulipas y Sociedad Mexicana de Educación Comparada). Recensión a cargo de Héctor M. Manzanilla	311
PERONI, V. (Org.) (2013): <i>Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação</i> . (Brasília: Liver Livro). Recensión a cargo de M. Cecília Bocchio.....	315

MONOGRÁFICO

Monographic Section

La SEEC en su aniversario

The SEEC at its anniversary

O



PRESENTACIÓN

Presentation

José L. García Garrido*

La Sociedad Española de Educación Comparada celebra, al parecer, un juvenil cumpleaños. Pero las apariencias engañan. Es bastante más vieja de lo que parece. Como demuestra sobradamente el artículo que abre este monográfico, tendríamos que remontarnos otros veinticinco años atrás, por lo menos, para descubrir el verdadero nacimiento de esta joven que ahora dice cumplir veinte. Ni siquiera podríamos decir que lo que ahora celebra es su presentación en sociedad. En 1994 era ya sobradamente conocida en los salones internacionales, aunque, eso sí, bajo un nombre ligeramente distinto y con una personalidad propia quizá todavía no cuajada del todo.

No obstante lo cual, el cumpleaños que ahora se celebra merece bien que la Revista Española de Educación Comparada dedique a su entonces renovada Sociedad el número monográfico que aquí se presenta, porque para la Sociedad y para la propia revista fue esa una fecha sin duda memorable.

Consta el Monográfico de tres partes bien definidas. La primera se abastece sobradamente del artículo ya mencionado, escrito por Conrad Vilanou y por Ramona Valls, relativo a los precedentes y primera etapa de nuestra Sociedad, todavía bajo el nombre de Sociedad Española de Pedagogía Comparada. Sigue a continuación la parte más amplia, que bien podría denominarse "crónica de mandatos" y que, por lo mismo, ha sido escrita en tono personal por cinco testigos directos de los respectivos períodos cuatrienales; en dos casos, han debido ser personas cercanas a los presidentes de entonces quienes lo hagan, ya que, por razones que a uno le cuesta aceptar, esos dos queridos compañeros no están ya

* Universidad Nacional de Educación a Distancia (España).

entre nosotros; en los demás casos somos los propios presidentes del período quienes trazamos unas pinceladas sobre los cometidos que nos asignaron quienes tuvieron la deferencia de elegirnos. La tercera parte, por último, recoge tres artículos particularmente significativos sobre lo que ha significado la Educación Comparada en España durante estos veinte años transcurridos. Luis María Naya nos narra cómo hemos logrado mantener, no sólo los asociados, sino muchos colegas y personas interesadas, en cercanos y lejanos confines, una comunicación asidua y fluida con respecto a lo que es nuestro específico dominio académico. Inmaculada Egido nos hace una síntesis de lo mucho que, en nuestro particular ámbito de investigación, se ha ido produciendo en nuestro país al hilo de los años. Y Luis Miguel Lázaro, junto a Ana Ancheta y María Lorente, nos ofrecen un panorama claro y actual acerca de la presencia que tienen hoy, en las universidades españolas, los contenidos propios de nuestro específico campo de docencia. Tres visiones realizadas desde ángulos distintos, pero complementarias, que sin duda ayudarán a los lectores a comprender el peso real -seguramente no tan sobresaliente como desearíamos, pero de ninguna manera escaso- que ha llegado a tener en nuestros días, y en nuestro país, la Educación Comparada e Internacional.

1



PREHISTORIA Y PRIMERA HISTORIA DE LA SOCIEDAD ESPAÑOLA DE EDUCACIÓN COMPARADA

Background and early history of the Spanish Comparative Education Society

Ramona Valls*, Conrado Vilanou* y Antonieta Carreño*

RESUMEN

En este artículo los autores se aproximan a los orígenes de la educación comparada en España, analizando su proceso de institucionalización universitaria. Después de referirse someramente a los vestigios de la etapa anterior a la Guerra Civil (1936-1939), se revisa el papel activo desarrollado por el profesor Juan Tusquets que puso las bases para una primera institucionalización de la disciplina, a partir de la revista *Perspectivas Pedagógicas* (1958) y del Instituto de Pedagogía Comparada (1964), dependiente del CSIC y adscrito a la Universidad de Barcelona. A partir de 1974 se dan los primeros pasos para la gestación y puesta en marcha de la Sociedad Española de Educación Comparada, cuyas dos primeras décadas –hasta llegar a 1994– contaron con la dirección del profesor Ricardo Marín Ibáñez. A partir de 1995, con la aparición de la *Revista Española de Educación Comparada*, la Sociedad alcanza su mayoría de edad, científica y académica.

* Universitat de Barcelona (España).

PALABRAS CLAVE: Educación Comparada; España; Sociedad Española de Educación Comparada; Juan Tusquets; Ricardo Marín; J. L. García Garrido.

ABSTRACT

In this article, the authors examine the origins of comparative education in Spain, analyzing the process of its university institutionalization. After taking a brief look at the vestiges of the period prior to the Spanish Civil War (1936-1939) they review the active role played by Professor Juan Tusquets, who set the groundwork for the preliminary institutionalization of the discipline, from the 1958 journal *Perspectivas Pedagógicas* (*Educational Perspectives*) and the Institute for Comparative Education (1964), part of the Spanish National Research Council (CSIC) affiliated with the University of Barcelona. The first steps to develop and implement the Spanish Comparative Education Society were taken in 1974 and for the first two decades, through 1994, the Society was run by Professor Ricardo Marín Ibáñez. After 1995, with the appearance of the *Revista Española de Educación Comparada* (*Spanish Journal of Comparative Education*), the Society came of age, both scientifically and academically.

KEY WORDS: Comparative Education; Spain; Spanish Comparative Education Society; Juan Tusquets; Ricardo Marín; J. L. García Garrido

INTRODUCCIÓN

Todo indica que la educación comparada en España posee una larga tradición que se remonta a los primeros compases de la institucionalización universitaria de la ciencia pedagógica, proceso que se inició durante la Segunda República (1931-1939) y que se consolidó, definitivamente, después de la Guerra Civil, gracias en buena medida a los buenos oficios del profesor Juan Tusquets Terrats, formado en la Universidad de Lovaina a la sombra del Cardenal Mercier. De la misma manera que Mercier abrió un Instituto de Filosofía en 1888, Tusquets puso en marcha el Instituto o Departamento de Pedagogía Comparada, inaugurado en 1964, que funcionó hasta 1968 como una dependencia del Instituto San José de Calasanz del CSIC, pasando entonces a la órbita del Instituto Milá y Fontanals, con sede en Barcelona. A su vez, en 1966 había empezado a andar la Escuela de Pedagogía Comparada, vinculada al Instituto de Pedagogía Comparada. Ahora bien, fue en el marco del plan de estudios de 1969 (Plan Maluquer) de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Barcelona, cuando la educación comparada –siempre presente en el universo mental del profesor Tusquets– adquirió carta de verdadera naturaleza académica. Vayamos, empero, por partes, a fin de rastrear la prehistoria de la educación comparada en

España y, por ende, la génesis de la Sociedad Española de Educación Comparada, cuyas primeras actividades tuvieron lugar durante el trienio 1974-1977.

1. PRIMEROS VESTIGIOS DE LA EDUCACIÓN COMPARADA

La pedagogía se institucionalizó en la Universidad de Barcelona –durante la Segunda República– al abrigo de las ciencias del espíritu, que Juan Roura-Parella, discípulo de Eduard Spranger en la Universidad de Berlín (1930-32), importó de Alemania (SPRANGER, 1935). De hecho, las obras de Dilthey figuran en el registro de la biblioteca del Seminario de Pedagogía de la Universidad de Barcelona, inaugurado en 1930. Con este trasfondo no puede extrañar que Roura-Parella –instalado en el exilio mexicano– propusiese al Fondo de Cultura Económica la traducción de la *Paideia* de Jaeger, que empezó Joaquín Xirau, y de las obras de Dilthey que abordó Eugenio Imaz. Desde su exilio americano –primero en México y, a partir de 1946, en los Estados Unidos– Roura-Parella dedicó sendos libros a sus maestros berlineses, a Dilthey y a Spranger, con quien se carteo después de 1945, coadyuvando a su sostenimiento material en los difíciles tiempos de la post-guerra (ROURA-PARELLA, 1944 y 1947).

En lo que concierne a la educación comparada el papel de Spranger no es secundario desde el momento que influyó sobre autores como Schneider, siendo combatido por Tusquets. Podemos aventurar que la estancia de Roura-Parella en la Universidad de Berlín, y su fidelidad al magisterio de Spranger, le propició la dimensión comparada:

“Eduard Spranger reconoció –escribe Schneider– también, terminada la primera guerra mundial, que las tentativas alemanas de reforma escolar hacían deseable un conocimiento más exacto del modo con que la acometieron otros países. Con esta finalidad organizó en la Universidad de Berlín cursos confiados a profesores forasteros, en los que se exponían los sistemas educacionales de otros países” (SCHNEIDER, 1966: 162).

Huelga decir que la pedagogía de las ciencias del espíritu favoreció la irrupción – junto a la visión internacionalista que procedía de Ginebra, siempre tan cerca de Barcelona a través de Pedro Rosselló– de la educación comparada. En las páginas de la *Revista de Psicología i Pedagogia* que dirigían Joaquín Xirau y Emilio Mira, Rosselló publicó un par de artículos, uno de los cuales –aparecido en catalán el año 1936– responde al epígrafe siguiente: “Pedagogia Comparada. On va la instrucció pública?” (ROSSELLÓ, 1936). Dicho artículo concluía apelando a la perspectiva de la pedagogía comparada, citada de manera expresa en la cabecera del trabajo y en el último párrafo a modo de conclusión, al señalar que la escuela a la medida no significaba solamente a la medida del niño, tal como proponía Claparède, sino también a la medida de los pueblos y de las colectividades.

En este contexto, tampoco puede sorprender que según el Anuario de la Universidad de Barcelona, correspondiente al año académico 1934-1935, Juan Roura-Parella – condiscípulo de Pedro Rosselló– tuviese programado un curso sobre “Organización escolar

comparada”, durante el tercer trimestre, a razón de tres sesiones semanales (lunes, miércoles y viernes) de 11 a 12 de la mañana, con la indicación de que una sesión semanal tendría carácter práctico. Por lo demás, las cuestiones generales de la organización escolar corrían a cargo de Herminio Almendros. Es más que probable que para el curso siguiente, el correspondiente al año académico 1935-36, se repitiese la docencia de la “Organización escolar comparada” en el marco de las actividades de la Sección de Pedagogía, de la Facultad de Filosofía y Letras y Pedagogía, ya que así rezaba su nombre. De confesión cuáquera, Roura-Parella recaló finalmente en la Wesleyan University (Connecticut) donde se especializó en humanidades y, en particular, en estética. Su curso “Art style as a world view” tuvo una gran acogida, presentando a partir de las cosmovisiones de Dilthey los diferentes estilos artísticos, lo cual confería al programa un sentido comparativo.

Hombre de gran prestigio intelectual y personal –dejó un gran recuerdo en Barcelona después de su marcha al exilio– conviene destacar que Roura-Parella viajó por diferentes países europeos, visitando la Unión Soviética en 1931 y tratando personalmente a autores del prestigio de Kerschensteiner. Por aquel entonces, había estudiado las tres pedagogías que estaban más en boga en Alemana, idea que sirvió de germen para la elaboración de su tesis doctoral defendida en Barcelona el año 1937 y publicada en los primeros compases del exilio (ROURA-PARELLA, 1940). Nos referimos a la pedagogía científico-experimental (Wundt, Meumann, Fechner, Lay), a la pedagogía neo-hebartiana de corte racional (Paulsen) e idealista neokantiana (Cohen, Natorp) y, finalmente, a la pedagogía científico-espiritual (Dilthey, Spranger, Flitner) que quería poner freno a la antinomia entre la pedagogía experimental y la pedagogía racional. En cierto sentido, este esquema recuerda la arquitectónica kantiana de las tres críticas e, igualmente, la filosofía hegeliana. A la tesis de la pedagogía experimental-positiva se opone la antítesis del deber-ser de la pedagogía racional-normativa de sesgo neokantiano, singularmente especulativa, concluyendo todo ello en la síntesis de la pedagogía científico-espiritual que asume ambos aspectos –el positivo-experimental y el especulativo-normativo– sin olvidar la perspectiva histórico cultural.

Como es natural, los defensores de la pedagogía sistemática –citamos, a título de ejemplo, el caso de Wilhelm Flitner, uno de los valedores de la pedagogía científico-espiritual– insistían en la necesidad de rechazar la posición que afirmaba, como pretendía Lay, que la pedagogía sólo se construye con el concurso de la ciencia empírico-experimental. Sin negar la importancia de los datos que pueda suministrar cualquier trabajo positivo, se deja constancia de que la pedagogía se desarrolla históricamente intentando reunir, en cada momento y de una manera sistemática, los problemas, cuestiones y métodos pedagógicos. De ahí la conveniencia de la historia de la pedagogía para comprender el presente en función del pasado y, sobre todo, de una pedagogía sistemática que se caracterice por su aspiración “a establecer las categorías que orienten la realidad educativa,

y a comprender y analizar la concreta circunstancia educativa en función del puesto del hombre en el cosmos” (FLITNER, 1935: 32).

Ante la pluralidad de datos que se generan en torno al fenómeno educativo, la pedagogía sistemática –una aspiración sintética de la pedagogía científico-espiritual que también defendió Juan Mantovani (1972)– procura organizarlos en un todo. De hecho estas totalidades constituyen unos grandes marcos de referencia a modo de modelos que han recibido diversos nombres. Si Dilthey hablaba de cosmovisiones, Pedro Rosselló –que fue amigo de toda aquella generación intelectual– al abordar la educación comparada se refería a la teoría de las corrientes educativas que, de alguna manera, recoge esta tendencia a agrupar la educación en macromodelos que, además, pueden compararse entre ellos. Tusquets hablaba –tomando la expresión de Spranger, con quien mantuvo desde la distancia y la discrepancia un continuado diálogo intelectual– de perspectivas pedagógicas que –por idéntica razón– también pueden ser sometidas a comparación. Tan es así que en 1958 fundó la revista *Perspectivas Pedagógicas*, rótulo que responde al título del libro *Pädagogischen Perspektiven* publicado por Spranger en 1951 y que se tradujo como *Espíritu de la educación europea* (SPRANGER, 1961, TUSQUETS, 1959; TUSQUETS, 1964-1965).

Sabido es que Dilthey distinguió dos grandes tipos de cosmovisiones: 1) la concepción religiosa del mundo que constituye una propedéutica para la concepción metafísico-idealista que, a su vez, se bifurca en el idealismo objetivo (Herder, Goethe, Schelling, Schopenhauer, Schleiermacher) y en el idealismo de la libertad que es una creación del espíritu ateniense, y 2) la concepción naturalista según la cual el hombre se halla determinado por la naturaleza (Demócrito, Lucrecio, Holbach, Feuerbach), aunque está por encima del curso de la naturaleza gracias al pensamiento. A partir de Dilthey, autores como Tröltzsch, Frischeisen-Köhler, Nohl, Scheler y Weber elaboraron sus propias concepciones del hombre. Así, por ejemplo, Spranger establece un planteamiento ternario entre naturalismo (empírico en el plano cognoscitivo y eudemonista en el terreno ético), el idealismo objetivo que sostiene la unidad espiritual del mundo (Hegel) y el idealismo de la libertad (Platón, Kant, Fichte), cuyos ecos resuenan en las tres pedagogías de Roura-Parella.

Con estos antecedentes, resulta lógico que Dilthey aceptase de buen grado el método comparativo:

“Así como las lenguas, las religiones, los Estados permiten reconocer, mediante el método comparativo, ciertos tipos, líneas evolutivas y reglas de transformación, de igual modo pueden mostrarse también lo mismo en las ideas del mundo” (DILTHEY, 1974: 48).

Es obvio que el método comparativo –que ya había sido utilizado con éxito en la filosofía (De Gerando), la filología (Bopp) y en la literatura (Sainte-Beuve, Antoine

Meillet)– se aplicó al estudio de los sistemas pedagógicos que respondían en opinión de Dilthey a los grandes esquemas que surgían de las cosmovisiones, cuya comparación servía para mostrar la relatividad de todas las convicciones de la historia, aspecto que rechazaba la pedagogía perenne defendida por la neo-escolástica.

En efecto, según Dilthey, la conciencia histórica comprueba la relatividad de cualquier cultura en su evolución diacrónica, circunstancia que no podía ser compartida por Juan Tusquets que, en el primer número de *Perspectivas Pedagógicas*, lanzaba la siguiente invectiva contra la pedagogía científico-espiritual, a la vez que optaba por la fundamentación aristotélica:

“El problema se plantea en términos muy diversos cuando, en vez de adoptar el sistema científico de la antigüedad, se considera la clasificación de las ciencias en Ciencias de la Naturaleza y Ciencias del Espíritu: Dilthey, que perfeccionó notablemente esta discriminación propugnada por Windelband y Rickert, colocó a la Pedagogía en las Ciencias del Espíritu. No estudiará a su doble objeto –la cultura y el alma educable– desde fuera, sino desde dentro, por la vivencia, la comprensión y la expresión, y entonces, la labor educativa consistiría en la estructura viviente del alma de cada educando y acomodarla a la estructura más anchurosa del período cultural. Nohl y Spranger avanzan por la senda de Dilthey” (TUSQUETS, 1958: 14-15).

En suma, Tusquets –como ya había hecho anteriormente la profesora María Ángeles Galino (GALINO, 1952)– se distanciaba expresamente de la pedagogía de las ciencias del espíritu. Por un lado, se censura el relativismo cultural que llega a diluir la transcendencia religiosa en una especie de panteísmo vinculado al mundo de las creaciones espirituales de la historia en su devenir intramundano. Por otra parte, pedagógicamente hablando, se pone énfasis en el peligro de caer en un magicismo pedagógico –en la línea de Pestalozzi, Goethe, Steiner y Kerschensteiner– que confiere al educador un factor o dimensión mágica, aspecto vinculado al tema del amor romántico. “La elevación hacia lo bueno y divino presupone un recuerdo que modifica fundamentalmente el corazón. Es necesario darle el impulso hacia arriba. El educador nato solamente practica la magia de esta índole” (SPRANGER, 1960: 95).

A manera de contrapunto al educador nato de Spranger, figura que ejemplarizó en Carl Diem (el factótum de los Juegos Olímpicos de Berlín en 1936), Tusquets defendió la viabilidad del educador de la problematización. En cualquier caso, y en función de esta dinámica, la suerte de la educación comparada quedaría vinculada –como mínimo durante sus primeros compases en España– a la historia de la pedagogía, que recurría también a los métodos comparados. En esta dirección, el profesor Alejandro Sanvisens –amigo y colaborador de Juan Tusquets– dedicó un documentado estudio a «La metodología comparativa en la Historia de la Educación y de la Pedagogía» (SANVISENS, 1970), línea de trabajo que Franscec Raventós prosiguió y consolidó (RAVENTÓS SANTAMARÍA, 1990).

2. LA INCIPIENTE INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN COMPARADA: JUAN TUSQUETS Y LA REVISTA PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS

Sin riesgo a equivocarnos, podemos afirmar que Tusquets (1901-1998) llegó a la pedagogía comparada a través de un largo camino en el que destaca –con luz propia– su interés por el estudio de las religiones, ámbito en que el método comparativo encontró una pronta aceptación. En realidad, el neotomismo ya había apostado a favor de la ciencia comparada que los estudiosos católicos aplicaron, inicialmente, al mundo de las religiones para transferirlo, más tarde, al campo de la ciencia pedagógica. Al hilo de lo que decimos, Tusquets –que como hemos indicado se formó en Lovaina, a la sombra del cardenal Mercier, cuando éste era primado de Bélgica (TUSQUETS, 1926)– no se daba por satisfecho con las explicaciones de talante evolucionista que pretenden dar cuenta del hecho religioso considerado genéricamente. Tampoco se mostró partidario de aquellas explicaciones psicológicas que apelan a la conciencia (la razón práctica de Kant, el sentimiento de Schleiermacher, etc.), al inconsciente (Freud), al utilitarismo (James) o a la sociología (Durkheim).

En su opinión, todas estas interpretaciones adolecen del defecto del apriorismo ya que descansan sobre una hipótesis elevada a la categoría de postulado y no exigida formalmente por los hechos. Siempre el punto de partida es una hipótesis que marca el itinerario posterior y que no está corroborada empíricamente. Contra esta manera de proceder reaccionó, desde comienzos del siglo XX, la escuela histórica que se centró en el estudio de la etnología y, más específicamente, de la etnología religiosa. Así, frente a los esquemas conceptuales apriorísticos que las diferentes escuelas aplican indiscriminadamente a las distintas religiones, la escuela histórica –a partir de la constatación empírica de los hechos y renunciando a la aceptación previa de modelos apriorísticos– pretende reconocer la individualidad de cada cultura.

Resulta lógico, por tanto, que la pedagogía de Tusquets ofrezca –al igual que la de Willmann, Göttler, Schneider en la esfera católica o Dilthey y Spranger en la línea luterana– una clara vocación culturalista. En verdad, siempre es la cultura –entendida como el conjunto o sistema de conocimientos y valores capaces de resolver coordinadamente los problemas capitales de la existencia humana– la que educa al ser humano. En esta dirección, Tusquets plantea que cada cultura tiene su propia fisonomía, es decir, sus rasgos peculiares y característicos, según determinó la escuela histórico-cultural. Explícitamente, Tusquets afirma que “cada cultura tiene su Gestalt, su inconfundible forma” (TUSQUETS, 1953: 133). De ahí que señale que una galería de dramas españoles no puede haber sido concebida por dramaturgos ingleses, porque España e Inglaterra tienen su genio intranferible lo cual permite su comparación. Es evidente que si aplicásemos esquemas

predeterminados que se cumplen siempre en todas las culturas no habría lugar para la comparación, sino más bien para la simple constatación.

A este respecto, no existen fórmulas previas, sólo concienzudo examen de hechos que explican las características de las culturas individuales. De esta forma, se entiende la estima de Tusquets por La pedagogía de los pueblos de Friedrich Schneider, ya que la pedagogía se desarrolla en la totalidad del ambiente donde está inserta y en el cual las diferentes fuerzas actúan en íntima relación. A su vez La Pedagogía de los pueblos de Schneider depende, en lo relativo a las relaciones entre cultura y pedagogía, de Spranger. “No sólo porque en la moderna pedagogía ha hallado favorable acogida y se ha utilizado con frecuencia como base en recientes estudios pedagógicos, sino también porque en la constitución real y objetiva nos parece que avanza más que los otros” (SCHNEIDER, 1964: 126). El método comparativo se distingue, pues, por su talante positivo que excluye todo tipo de apriorismo invocando para llegar a la certeza la demostración por convergencia de probabilidades. En consecuencia, Tusquets afirma que “cada cultura surgió de un conjunto de circunstancias históricas y geográficas y de individualidades humanas cuya repetición, como tal conjunto, es imposible” (TUSQUETS, 1953: 135).

Visto de lejos, todo indica que Tusquets se familiarizó con el uso del método comparativo a partir de los trabajos del jesuita Henri Pinard de la Boullaye, profesor de la Universidad Gregoriana, y del padre Wilhem Schmidt, misionero de la Sociedad del Verbo Divino, que aplicó con éxito los principios del historicismo culturalista a la etnología religiosa. A partir de este momento, el evolucionismo ya no se presentó como un postulado dogmático sino como un instrumento interpretativo. Además, la escuela norteamericana de Franz Boas, arrinconó el evolucionismo unilineal para adoptar el evolucionismo de varias series independientes entre sí. Y cómo no, en medio de todo ello, Tusquets saca a colación la expedición de la Kon-Tiki a fin de defender la escuela histórico-cultural que, a través de las emigraciones y los ciclos culturales, establece un solo origen del linaje humano que, según argumenta, contradice el poligenismo evolucionista (TUSQUETS, 1952). Da la impresión que Tusquets quedó un tanto impresionado por la obra del etnólogo noruego Thor Heyerdahl La expedición de la “Kon-Tiki” (1951), en que se exponía las aventuras y vicisitudes del famoso crucero del Pacífico sobre una balsa de troncos. El 28 de abril de 1947 la expedición, compuesta por seis navegantes y gracias al soporte del Club de Exploradores de Nueva York, pudo salir del Callao (Perú), llegando el 7 de agosto al atolón de Raroia aprovechando la corriente marina de Humboldt. La Kon-Tiki –nombre del jefe sagrado de los peruanos preincaicos, representante del sol en la tierra– medía 14 metros de largo por 5,5 de ancho. Este éxito –no exento de contratiempos– alentaba el hipotético contacto de las culturas pre-incaicas con las de la Polinesia, una posibilidad, hoy un tanto discutida, que despertó el interés del profesor Tusquets.

En rigor, Pinard de la Boullaye –cuyos dos volúmenes datan de los años 1922 y 1925, si bien la segunda edición española apareció en 1964, circunstancia que confirma su vigencia– fijó las exigencias del método comparativo que aplicó al estudio de las religiones, a fin de conocer sus semejanzas y diferencias para asentar, más tarde, la expresión de las leyes propias de los fenómenos religiosos (PINARD DE LA BOULLAYE, 1964). Se trata de una obra en dos volúmenes. El volumen primero está dedicado a la historia en el mundo occidental, mientras que el segundo versa sobre los métodos (comparativo, histórico, filológico, antropológico, psicológico, sociológico). Define el método comparativo de la siguiente manera:

“como un empleo constante de la comparación entre las religiones, a fin de conocer mejor, ante todo, las semejanzas y desemejanzas que ellas ofrecen, para asentar luego, sobre fundamentos menos sujetos a error, la reconstrucción de unas y otras, la explicación de su formación y evolución, la expresión de las leyes propias de los fenómenos religiosos, finalmente, los juicios filosóficos que se han de emitir sobre cada una de ellas y sobre lo que ellas puedan presentar de común o de especial” (PINARD DE LA BOULLAYE, 1964: II, 42-43).

Es notable cómo basándose en los hechos y en la lógica, el padre Schmidt determinaba la edad de cada cultura, al margen de los presupuestos evolucionistas que trazan de antemano las etapas del desarrollo cultural encuadrando las culturas reales a los estadios previstos anticipadamente (SCHMIDT, 1932). Frente a la uniformidad y abstracción del apriorismo evolucionista que considera que el monoteísmo se habría iniciado con el animismo y el fetichismo, el método comparativo reivindicado por la escuela etnológica-cultural se distingue por su dimensión empírica y concreta que destaca la diversidad de cada cultura. Por ello, y gracias a la vía de la comparación –según las analogías que ofrecen los diversos órdenes de la actividad humana– se aspira a conocer las civilizaciones emparentadas –los llamados “círculos culturales”– que se han sucedido a lo largo de la historia. De alguna manera, la intención última del padre Schmidt no era otra que demostrar históricamente y psicológicamente que el monoteísmo fue la más antigua expresión religiosa que, con el paso del tiempo, quedó recubierta con todo tipo de manifestaciones (idolatrías, supersticiones, fetiches, tótems, etc.).

Desde aquí se comprenden las razones que llevaron a Tusquets a oponerse –desde su juventud– a cualquier tentación mágica que, a través de la masonería o movimientos similares (teosofía, espiritismo, rotarismo, etc.), pudiese poner en peligro las bases históricas del monoteísmo. Además, el catolicismo exige concebir a Dios como Ser infinito que, al poseer todas las esencias (verdad, bondad, belleza, unidad), ha creado el mundo libremente con lo cual se aleja igualmente de la solución panteísta, siempre apreciada por la pedagogía romántica (Hölderlin, Goethe, Steiner). Hasta cierto grado, Tusquets acertaba en su diagnóstico al observar la militancia teosófica de Adolphe Ferrière y de un pequeño grupúsculo barcelonés dedicado al fomento de la Escuela Nueva, capitaneado por María Solá de Sellarés, tal como ha puesto de manifiesto el profesor Joan Soler de la Universidad de Vic (SOLER, 2009; SOLER, 2011).

La lógica de Tusquets se perfila de manera binaria –el tomismo le enseñó a estudiar y rebatir las doctrinas de sus adversarios, es decir, a analizar los aspectos positivos y negativos de cualquier doctrina– si bien apunta hacia una síntesis unitaria entre razón y fe que nos aproxima a Dios que, en su condición de *Ipsum Esse Subsistens*, constituye el primer analogado. No en balde, la multiplicidad de significaciones de los diferentes entes se ordena con relación a un término primero, cuya unidad es no solamente lógica sino también real. En sintonía con su filiación neo-escolástica, Tusquets se desmarca del pensamiento kantiano que abre un hiato entre la razón teórica y la razón práctica –es decir, entre el saber y el obrar, o lo que es lo mismo, entre la inteligencia y la voluntad–, separando lo fenoménico de lo nouménico lo cual propicia un agnosticismo de naturaleza fenoménica que fue asumido por el positivismo. A modo de alternativa a la escisión antropológica derivada de la filosofía moderna que desde Descartes establece la distinción entre la *res cogitans* y la *res extensa*, la antropología teológico-metafísica cristiana postula la unidad en el hombre de la materia y del espíritu en una auténtica síntesis integral, hasta el extremo que la unidad constituye uno de los puntos clave de la filosofía neo-escolástica. “Dans le royaume de la philosophie –dijo Mercier ante los reyes de Bélgica–, l’unité est la loi, mais le sceptre ne peut appartenir qu’à l’intelligence» (MERCIER, 1913: 278).

Es por eso que Tusquets expresó su hostilidad hacia la lógica triádica hegeliana (tesis, antítesis, síntesis) e, igualmente, respecto a la antropología de los defensores de las ciencias del espíritu (cuerpo, alma, espíritu). No menos esfuerzos dedicó en censurar la filosofía orsiana que ofrece una tripartición de la vida humana (organismo=subconsciente, yo espiritual=consciente, ángel=sobreconsciente) que en opinión de Tusquets depende de la filosofía de Jaspers, emparentado también –siquiera colateralmente– con las ciencias del espíritu. En este punto, debemos destacar la relevancia de la obra de Karl Jaspers *Psicología de las concepciones del mundo*, publicada en 1919 –la cuarta edición alemana aparecía en 1954– y que fue traducida en 1967. Aunque el título del libro hace referencia a la psicología, la verdad es que se trata de un planteamiento eminentemente filosófico, tal como reconoce el mismo Jaspers al señalar que esta obra le abrió el camino hacia la filosofía, una filosofía que bajo el ropaje de la psicología le impulsa al “todo”. “Mi interés no era en modo alguno lo meramente psicológico, en la realidad de las concepciones del mundo, sino lo filosófico en el carácter de verdad de estas concepciones del mundo” (JASPERS, 1967: 14). Por otra parte, el traductor vertió el título original *Psychologie der Weltanschauungen* por *Psicología de las concepciones del mundo* cuando quizás hubiera sido más apropiado traducir –habida cuenta la connotación de la palabra *Weltanschauung*– por *Psicología de las cosmovisiones del mundo*, o mejor aún, *Psicología de las cosmovisiones*.

Por consiguiente, Tusquets denuncia todos los planteamientos que se alejan del dualismo (cuerpo y alma) de la filosofía perenne que aplica al hombre la interpretación hilemórfica que, desde una equilibrada posición aristotélico-tomista, se desmarca tanto del

materialismo como del panteísmo romántico. A fin de cuentas, frente a la pedagogía de las ciencias del espíritu, Tusquets aboga sin ambages por la tradición neo-escolástica, acorde con una posición realista, objetivista y no simplemente racionalista que, a través de la convergencia de los datos que suministra la vía comparativa, remite siempre a la unidad substancial que sólo es modificada accidentalmente. De ahí que la Pedagogía General se perfila de la siguiente guisa:

“sustantivamente unitaria y adjetivamente pluralista; sustantivamente esencialista y adjetivamente existencialista; sustantivamente personalista y adjetivamente socialista, y sustantivamente tradicional, pero adjetivamente progresista” (TUSQUETS, 1972a: 35).

En cualquier caso, Tusquets pretendió impulsar la sección de Pedagogía de la Universidad de Barcelona sobre la base de una metodología comparativa y experimental. Para Tusquets la historia actúa hipotéticamente –tal como defiende Poincaré al señalar que las hipótesis se proponen superar una tesis bien consolidada para formular una tesis más eficiente– y no dialécticamente como se desprende de la filosofía hegeliana y el materialismo histórico. Así pues, Tusquets deja claro que los métodos de la investigación pedagógica han de estar inspirados y regidos por la observación y la analogía, cosa lógica si tenemos en cuenta que la tradición neo-escolástica hunde sus raíces en el pensamiento aristotélico-tomista. Ahora bien, la Educación Comparada posee un desarrollo propio que ha pasado por distintas fases o etapas caracterizadas por notas específicas. A una primera fase de empréstito –también conocida como etapa de la pedagogía del extranjero o estadio del trasplante– que se extiende a lo largo del siglo XIX, sigue un período que cubre las primeras décadas del siglo XX de talante prospectivo que destaca la importancia de los factores configurativos dibujados por Friedrich Schneider. En una línea semejante –es decir, insistiendo en la predicción o pronóstico a partir de análisis más históricos que estadísticos–, Tusquets sitúa al ruso Hessen, al norteamericano Kandel y al inglés Hans. Posteriormente, Tusquets detecta una orientación positivista (Bereday, Rosselló) y, finalmente, otra de naturaleza matematizante (Noah). A la vista de lo dicho, estos cuatro aspectos –empréstito, prospectiva o prospectivismo, positivismo, matematicismo– constituyen las diversas corrientes que orientaron inicialmente el quehacer de la educación comparada desde su gestación con Marc Antoine Jullien de París, en el contexto político-social que siguió a las guerras napoleónicas que dibujó un nuevo mapa continental, hasta 1970. División similar, pero no coincidente, es la clasificación del profesor García Garrido (1982) que distingue las siguientes fases o periodos: 1) etapa pre-científica: los relatos de viaje; 2) toma de conciencia (espíritu comparativo del Siglo de las Luces, Jullien de Paris); 3) etapa de la “enseñanza en el extranjero” (s. XIX); 4) a partir de 1900, con Sadler, etapa de elaboración sistemática (Kandel, Hans, Schneider, Hilker); 5) la decisiva contribución de los organismos internacionales (a partir de 1925).

Según Tusquets, en sintonía con su pedagogía de la problematicidad también presente en el universo mental del profesor García Garrido, la educación comparada es una

ciencia teórico-práctica que desea resolver problemas de acuerdo con los principios que informan su pedagogía general. De hecho, en la presentación que García Garrido hizo de la Práctica de la educación de Tusquets reconoció que “para una época problemática nada más oportuno que esta Pedagogía de la problematicidad” (TUSQUETS, 1972b: 12). A criterio de Tusquets, la crisis de la educación es, a la vez, efecto y causa de la crisis humana que afecta a la civilización occidental, según confirman determinadas corrientes de pensamiento como el existencialismo, el relativismo, el sociologismo, el pragmatismo, etc. En definitiva, lo que está en crisis es una educación formalmente humana y, por ende, una pedagogía general humanista-cristiana que –al cabo– también se encuentra en la base de los postulados teóricos del profesor José Luis García Garrido, el más aventajado discípulo del doctor Juan Tusquets (TUSQUETS, 1957).

Con estos antecedentes y supuestos, Tusquets suscribe –modificándola accidentalmente– la definición dada por Rosselló respecto al concepto de educación comparada:

“ciencia que plantea e intenta resolver los problemas educativos, valiéndose del método comparativo, aplicado científicamente y acomodado a la naturaleza de dichos problemas en general y de cada rama de ellos en particular” (TUSQUETS, 1969: 18).

Su diferencia respecto a otros autores, estriba en el hecho de que para Tusquets no existe un método comparativo idóneo, con carácter exclusivo, para el campo pedagógico. En este sentido, comenta los distintos métodos: el método factorial (Sadler, Hans, Schneider, etc.) que destaca la incidencia de los diferentes factores que inciden en la educación; el método analítico (Bereday) que se articula a través de una serie de fases (descripción, interpretación, yuxtaposición, comparación, establecimiento de hipótesis y conclusiones que se derivan) y, por último, el método de las corrientes o dinámico (Rosselló) que enfatiza el conjunto de acontecimientos pedagógicos cuya importancia se estanca, crece o disminuye en cada momento histórico, intentando dar la explicación de cada corriente descubriendo sus causas y previendo la trayectoria de cada tendencia. Lejos de buscar exclusivismos queda claro que “en cuanto a los métodos, recomiendo un sano eclecticismo”, cosa lógica si tenemos en cuenta que –como él mismo reconocía– la metodología del comparatismo pedagógico se encontraba entonces en pañales (TUSQUETS, 1965).

La amistad que mantuvo Tusquets con Rosselló influyó en su particular manera de ver las cosas. Para ambos, la educación comparada más que una ciencia, es un método. Así pues, hay problemas que aconsejan el uso del método de Schneider que destaca la importancia de los factores culturales, históricos y geográficos, mientras que en otras ocasiones habrá que recurrir a los de Rosselló o Bereday, e incluso, a veces habrá que abordarlos con nuevos métodos, o con métodos antiguos adaptados a las nuevas circunstancias. Su eclecticismo metodológico no invalida, pues, su actitud epistemológica

respecto la educación comparada. Para Tusquets siempre será útil –y a menudo necesario– revisar las soluciones que se han dado a los diferentes problemas. Posición que, a la postre, coincide con el espíritu conciliar del Vaticano II que comportaba un florecimiento de las disciplinas enfocadas pluralmente, o sea, comparativamente. Poco después de su fallecimiento en 1998, el profesor Tusquets vio publicada una obra que dejó preparada, sobre un estudio comparativo entre los dos Concilios Vaticanos, manifestándose partidario de la apertura moderada mostrada por el segundo (1962-1965) (TUSQUETS, 1999). Vale la pena consignar que en 1961 –un año antes del inicio del Concilio– se fundó la *Comparative Education Society in Europe* (CESE), con la participación de pedagogos de la talla de Víctor García Hoz, Pedro Rosselló y Friedrich Schneider.

A su parecer, cualquier sección universitaria de Pedagogía debía articularse alrededor de dos núcleos fundamentales, esto es, de un Laboratorio Psicopedagógico y de un Instituto de Pedagogía Comparada que él creó el 5 de febrero de 1964 y del cual el profesor García Garrido fue nombrado secretario en 1972. El profesor José Antonio Benavent Oltra se encargó de la redacción de la entrada sobre el Instituto de Pedagogía Comparada, del diccionario sobre Educación Comparada (RUIZ BERRIO, 1985: 112-114). Por lo demás, el profesor Tusquets en su intervención en la segunda reunión de la CESE (Berlín, 8-15 junio de 1965) leyó una comunicación sobre la creación y funcionamiento del Instituto. A su vez, y tal como hemos señalado, a fines de 1966 se ponía en marcha la Escuela de Pedagogía Comparada que impartía sus enseñanzas en dos cursos, elemental y superior. El primero poseía un carácter general y estaba integrado por cinco asignaturas: Pedagogía Comparada, Filosofía Comparada de la Educación, Didáctica Comparada, Psicopedagogía Comparada e Historia Comparada de la Educación. En cambio, el curso superior estaba integrado por enseñanzas monográficas que variaban anualmente.

De alguna manera, los referentes intelectuales del profesor Tusquets hay que buscarlos en la filosofía neo-escolástica de Lovaina, sin olvidar la orientación psicopedagógica y experimental introducida por Agostino Gemelli, fundador de la Universidad Católica de Milán en 1921. En 1924 Gemelli reclamó al profesor Mario Casotti –que rompió sus lazos con Gentile, orillando el neoidealismo a favor del tomismo– para que dirigiese el Instituto Superior del Magisterio de la Universidad lombarda, confiriéndole un sesgo neo-escolástico, permaneciendo en este cargo docente hasta 1964. Amén de otras aportaciones, Cassotti fue el autor de una exitosa *Educazione Cattolica* que en 1950 pasaba por la tercera edición y que Tusquets saludó laudatoriamente.

Desde luego, y junto a estos dos centros neurálgicos de la cultura superior católica como son Lovaina y Milán, hay que destacar la pedagogía católica alemana, representada –entre otros nombres– por la figura paradigmática de Friedrich Schneider (1881-1974). Schneider había puesto en marcha la revista *Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* que cuando los nazis llegaron al poder quedó bajo la órbita de

Alfred Bauemler, un nietzscheano que se hizo responsable en 1933 de la cátedra de pedagogía política de la Universidad de Berlín. Una vez finalizada la Guerra, Schneider pasó a Salzburg (1946-1949), donde abrió en 1946 el primer Instituto de Pedagogía Comparada de Europa y, finalmente, a Múnich (1949-1958), recuperando brevemente la dirección de aquella revista.

A estas alturas, no puede resultar exagerado si afirmamos que Tusquets quiso ser el “Schneider español” y, al mismo tiempo, el “opositor” de Spranger. La admiración por Schneider –a quien había tratado en Santander en 1949, con ocasión del Primer Congreso Internacional de Pedagogía, celebrado entre el 19 y el 26 julio– está fuera de toda duda y la verdad es que Tusquets se dedicó, desde primera hora, a divulgar en España sus ideas fomentando la traducción de sus obras. Así, Tusquets publicó los primeros trabajos de Schneider en *Orientación Catequística* en 1956, tarea que prosiguió en la revista *Orbis Catholicus* que editaba en Barcelona la casa Herder y que respondía a los tónicos preconciarios de aquella época (TUSQUETS, 1975). Por su parte, el profesor García Garrido también se ocupó de este autor alemán (GARCÍA GARRIDO, 1982: 63-66), pudiéndose ver la entrada correspondiente en el diccionario *Educación Comparada* (RUIZ BERRIO, 1985: 188-189).

Justamente en 1959, se traducían dos artículos de Schneider –uno sobre “Pedagogía prospectiva”– en los que además de poner las bases de su pedagogía de los pueblos a través del estudio de los factores endógenos y exógenos se buscaban prospectivamente las soluciones que resolviesen anticipadamente los problemas de una sociedad automatizada y robotizada que vivía una profunda crisis (tecnológica, política, social, familiar) expresada por medio de la angustia existencial. Sintomáticamente el tema de la robotización que ocupó la reflexión de Tusquets durante los últimos años de su vida, ya se encuentra descrito en estos trabajos de Schneider cosa lógica si tenemos en cuenta que en 1957 la URSS había lanzado el primer satélite artificial (Sputnik), lo cual cambió el rumbo de la pedagogía alemana que abandonó el gusto humanista por las ciencias del espíritu en beneficio de un planteamiento de signo tecnológico que encontró en la cibernética su garantía epistemológica (SCHNEIDER, 1959a y 1959b).

Pues bien, Tusquets conoció y estudió las metodologías comparativas de los tres grandes tratadistas de la disciplina –a saber, Schneider, Bereday y Rosselló– de manera que se interesó indistintamente por la metodología de los factores configurativos, la del análisis sociológico y la teoría dinámica de las corrientes educativas. De acuerdo con esta actitud abierta y ecléctica que se deja traslucir en las páginas de *Perspectivas Pedagógicas*, el Instituto abrigaba la convicción de que la educación comparada no es una ciencia autónoma, sino un método aplicable a todos los aspectos de las diversas ramas pedagógico-educacionales. De ahí que *Perspectivas Pedagógicas* fuese dando noticia paulatina de las

diferentes metodologías que, en aquel entonces, dominaban el panorama comparativo (SCHNEIDER, 1963; ROSSELLÓ, 1963).

Uno de los objetivos prioritarios del Instituto de Pedagogía Comparada fue dotar al público hispanoamericano de obras que contribuyesen a la divulgación metodológica de los principios de la disciplina. Al cabo, Tusquets siempre pensó con vocación hispánica, intentando establecer un cuarto núcleo de poder al lado de la Unión americana, la Unión europea y la Unión soviética. En realidad, Tusquets estaba convencido de la existencia de una Pedagogía hispánica que:

“no se distingue únicamente por su celo en salvar el alma del educando, sino por la convicción de que la ciencia de salvarla contiene las normas y señala los auxilios más eficaces para gobernarse y gobernar en este mundo, o lo que vale lo mismo, para nuestra dignidad y nuestra relativa dicha temporal. Existe –diciéndolo de otro modo– una versión hispánica del humanismo cristiano propugnado por Pío XI en su memorable encíclica *Divini Illius Magistri*” (TUSQUETS, 1950: 71).

De ahí su interés –siempre vinculado a la casa Herder– por verter al español los libros de Schneider y Bereday, cuya metodología en aquellos momentos era estudiada por Benavent, un joven discípulo de Tusquets, que con el paso del tiempo tuvo una actuación impagable en la puesta en marcha y desarrollo de la sociedad Española de Pedagogía Comparada. Además de promover las ediciones de *La Pedagogía comparada* de Schneider (1966) y de *El método comparativo en pedagogía* de G. Z. F. Bereday (1968), ambas publicadas por la editorial Herder, Tusquets invitó al profesor José Antonio Benavent a divulgar la metodología de Bereday (BENAVENT, 1966: 17, 63-76 y 18, 249-276).

Si bien el Instituto transigía en la pluralidad metodológica, no ocurría lo mismo con la vocación que debía guiar la comparación y que no era otra que la primacía de lo espiritual, tal como defendió Ramón Roquer en la comunicación presentada a la segunda asamblea de la *Comparative Education Society in Europe* (CESE) –que había sido fundada en Londres el año 1961– reunida en Berlín en 1965. Decía Roquer en aquella ocasión:

“Lo normativo es indispensable para comparar. Siempre; pero sobre todo desde el punto de vista axiológico que, a mi entender, completa el antropológico. Orden, proceso y objetivos exigen la apertura, la dinamicidad, porque implica la libertad” (ROQUER, 1966: 96-97).

Se trata, en definitiva, de una libertad espiritual que ha de sintonizar con el deseo de establecer un *orbis paedagogicus catholicus*, posición que encuentra en la figura de Raimundo Lulio un inequívoco punto de referencia. A la vista está que Lulio se acercó en el siglo XIII a las culturas hebreas y musulmanas para estudiarlas y conocerlas mejor, entresacando principios que trasladó y aplicó a sus escritos educativos, en especial a sus obras más emblemáticas en este campo, la *Doctrina pueril* y *Blanquerna* (TUSQUETS, 1954; TUSQUETS, 1970). Sentado esto, resulta evidente que Tusquets aspiraba a un orbe católico, que chocaba de frente con una civilización de ascendencia liberal y luterana. De la

misma manera que Balmes, al comparar el protestantismo con el catolicismo (1842) se opuso abiertamente a la idea de civilización de Guizot, Tusquets hizo lo mismo con Spranger y cuanto él representaba. Así se comprende su sistemática oposición al culturalismo pedagógico alemán en la línea que Spranger había establecido entre Lutero, Humboldt, Pestalozzi, Hölderlin y Goethe, sin olvidar los motivos que promovieron la reforma educativa de la República de Weimar (1919-1933), con el significativo protagonismo de Kerschensteiner, donde germinaron pedagógicamente hablando las ciencias del espíritu que daban cobijo intelectual –a modo de marco de referencia– a las iniciativas educativas de carácter renovador (SPRANGER, 1948).

3. LOS PASOS INICIALES DE LA SOCIEDAD ESPAÑOLA DE EDUCACIÓN COMPARADA (1974-1994)

Como acabamos de ver, Juan Tusquets tuvo un papel capital en la introducción y consolidación de la educación comparada en España, accediendo a la presidencia del núcleo germinal de la Sociedad Española de Pedagogía Comparada, que empezó su singladura en 1974, a través de un grupo de profesores pertenecientes a tres Universidades (Barcelona, Madrid y Valencia), estableciendo su sede en el Departamento de Pedagogía Comparada del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, en la capital catalana. A partir de 1977, accedió a la presidencia el profesor Ricardo Marín Ibáñez (1922-1999), surgiendo entonces una serie de nueve centros de educación comparada (Barcelona, La Laguna, Madrid, Palma de Mallorca, Pamplona, Salamanca, Santiago de Compostela, Tarragona y Valencia) que, con el paso del tiempo, aumentarían. A título de recordatorio anotamos sus respectivos directores: Alejandro Sanvisens (Barcelona), Miguel Pereyra García-Castro (La Laguna), Julio Ruiz Berrio (Madrid), Bartolomé Quetglas (Palma de Mallorca), José Luis G. Simancas (Pamplona), Agustín Escolano (Salamanca), Gonzalo Vázquez (Santiago), Carmen Borbonés (Tarragona), Isabel G. Zuluaga (Valencia). Tampoco debemos silenciar a algunos de sus vicedirectores que porfiaron por el crecimiento de la Sociedad como los profesores B. Delgado (Barcelona), Antonio J. Colom (Palma), José Ortega (Salamanca) y José Antonio Benavent Oltra (Valencia), que durante años ocupó la secretaría.

Una primera aproximación a los orígenes y raíces de la Sociedad Española de Pedagogía Comparada puede encontrarse en el diccionario de Educación Comparada, coordinado por Julio Ruiz Berrio. Ya nos hemos referido a esta obra, publicada en 1985, porque da una visión panorámica de la situación de la disciplina en España y en el mundo. De acuerdo con las fuentes consultadas, queda claro que a partir de 1978 la Sociedad Española de Pedagogía Comparada adquiere carta de verdadera naturaleza, superando la primera etapa embrionaria iniciada en 1974. Justamente en aquel año apareció el primer número del Boletín de la Sociedad Española de Pedagogía Comparada que hoy se puede leer en edición digital y completa en la página web de la Sociedad Española de Educación

Comparada, una publicación de uso interno, impresa en ciclostil, que daba noticia de los miembros afiliados, de las novedades bibliográficas, de las tesis defendidas y de los Congresos de mayor relieve. En aquel momento se editaban en el mundo una docena larga de revistas especializadas, pudiéndose contabilizar entre ellas *Perspectivas Pedagógicas* que prolongó su actividad hasta 1985, cuando el relevo del profesor Tusquets –primero por Alejandro Sanvisens, y José María Doménech Pardo, después– no pudo garantizar la continuidad de la publicación.

A pesar de la interrupción de la revista pionera del ámbito pedagógico-comparado, a estas alturas la disciplina había saltado a todos los rincones de España, contabilizándose un número importante de afiliados. Si a fecha 31 de diciembre de 1980 estaban censados 87 socios, un año después la cifra había ascendido a 161. Así pues, en doce meses casi se había duplicado el número de miembros, lo cual da prueba de la pujanza de la Sociedad en un ambiente proclive a los encuentros y empresas inter-universitarias. Por lo demás, el número de socios crecía hasta alcanzar a comienzos de 1988 la cifra de 258 miembros.

De hecho, el proceso inicial culminó en 1979, cuando se celebró en Valencia, bajo la organización de la Universidad Politécnica, la IX Conferencia bianual de la Sociedad Europea de Educación Comparada, coincidiendo con la llegada de unos nuevos tiempos políticos que eran acompañados por una modernización del país y la organización de una serie de redes académicas deseosas de conectar con las instituciones internacionales, incluso más allá del marco estrictamente europeo. Aquel evento también se aprovechó para la celebración del I Congreso Nacional de Educación Comparada. Digamos de paso que en la IX Conferencia de la CESE (1979), reunida en la capital levantina del 25 al 29 de junio de 1979, bajo el lema de “Las influencias de la investigación educativa internacional en las políticas nacionales de educación”, se presentaron más de 40 comunicaciones procedentes de miembros de la Sociedad Española. Del cuadro de ponentes cabe destacar importantes nombres del panorama comparativo como Pierre Furter, Nigel Grant y Martin Carnoy, si bien muchos de los asistentes ya tenían puesta su mira en el Congreso de Tokio del año siguiente, sobre “Tradición e innovación”, organizado por el Consejo Mundial de las Sociedades de Educación Comparada y que mereció un extenso comentario del profesor García Garrido en el número 4 del *Boletín de la Sociedad*. A modo de preámbulo, tuvo lugar en Seúl una conferencia previa, organizada por la Sociedad Coreana de Educación Comparada, dando el profesor García Garrido –representante oficial de la Sociedad Española– cuenta y razón de todo ello. Así destacó –entre otros aspectos– la excelente organización y la riqueza de las comunicaciones (once de procedencia española), hasta el extremo de exclamar que fue “un Congreso inolvidable” (GARCÍA GARRIDO, 1981: 4-9).

A la sazón, en la Universidad Autónoma de Barcelona se abría un nuevo Centro de la Sociedad –ahora el número llegaba a diez– bajo la dirección del profesor José Luis García Garrido que –como es bien sabido– fue uno de los modernizadores de la disciplina

en España, asumiendo a nivel intelectual el papel rector que hasta entonces habían ejercido Juan Tusquets y Ricardo Marín. Justamente en la X Conferencia de la CESE, celebrada en Ginebra en setiembre de 1981, el profesor García Garrido –vicepresidente de la Sociedad Española desde 1983 a 1994 y presidente entre 1994 y 1999– fue elegido vicepresidente de aquella organización (*Comparative Education Society in Europe*), cargo que ostentó durante el período 1981 y 1985, ocupando la presidencia entre 1985 y 1988. En lo tocante a la *World Council of Comparative Education Societies* (WCCES), fue miembro del Consejo desde 1983, responsabilizándose desde 1987 a 1993 de la presidencia del Comité de Congresos.

No hay duda de que este protagonismo del profesor García Garrido ayudó a consolidar la presencia internacional de los comparatistas españoles, muchos de los cuales mostraban ciertas resistencias sedentarias, renunciando –ya fuese por razones económicas, o simple pereza intelectual– a viajar al extranjero. Tampoco podemos olvidar que el inglés se imponía como lengua franca en los círculos académicos internacionales, situación que contrastaba con la realidad de buena parte del profesorado español familiarizado con el francés. Recordemos que Julien Benda había propuesto, en su intervención en la primera reunión de los *Rencontres Internationales de Genève* (1946), dedicado a reflexionar sobre el espíritu europeo, que el francés se había de convertir –después de la Segunda Guerra Mundial– en la lengua europea, por responder como ninguna otra al espíritu de la razón que había guiado el continente desde la época de la Razón (s. XVII) y de las Luces (S. XVIII). De hecho, los vientos humanistas que soplaron después de la barbarie del nazismo mantuvieron, entre 1945 y 1968, el gusto por las lenguas clásicas (latín y griego) y la estima por la lengua francesa, que fue arrinconada a medida que se afianzaba la hegemonía de los Estados Unidos.

Llegados a este punto, debemos referirnos –siquiera escuetamente– al papel del profesor José Luis García Garrido a la renovación de disciplina, aportando una extensa bibliografía a la materia. Entre otras obras, citamos las siguientes: *Educación Comparada. Fundamentos y problemas* (1982); *Sistemas educativos de hoy* (1984, 1987 y 1993); *Fundamentos de Educación Comparada* (1986 y 1991); *Problemas mundiales de la educación* (1986); *La educación Europa: reformas y perspectivas de futuro*, en colaboración con F. Pedró y A. Velloso (1989); etc. Desde luego, el protagonismo del profesor García Garrido confirma que la disciplina gozaba de excelente salud, al publicarse manuales que sustituían a los que existían de épocas anteriores, desde los tiempos de Tusquets, por lo general traducciones de textos escritos en la década de los cincuenta y sesenta.

De este modo, la Sociedad Española de Pedagogía Comparada ponía sus cimientos sobre sólidas bases no sólo conceptuales y metodológicas, sino también institucionales siendo reconocida, después de contar con el informe favorable del Ministerio de Universidades e Investigación y del CSIC, por el Ministerio del Interior a fines del mes de

marzo de 1980. A la vez se remodelaban sus estatutos, aumentando los centros distribuidos por la geografía española, con la aparición en 1981 del adscrito a la UNED bajo la dirección del profesor Ricardo Marín. Mientras tanto, se garantizaba la presencia de miembros de la Sociedad en casi todos los eventos internacionales: X Conferencia de la *Comparative Education Society in Europe-CESE* (Ginebra, 20-23 de setiembre de 1981); la XI Conferencia de la CESE que tuvo lugar en Würzburg del 3 al 8 de julio de 1983 para tratar la “Dependencia e interdependencia en educación”; el V Congreso Mundial de Educación Comparada reunido entre el 2 y el 6 de julio de 1984 en la Universidad de París IX-Dauphine, etc. Sin embargo, y sin perder de vista la perspectiva internacional, Ricardo Marín –en la presentación del número 5 del Boletín de la Sociedad, correspondiente al año 1982– remarcaba la importancia del Estado de las autonomías y la conveniencia de establecer estudios comparados de carácter interior, en un momento esperanzador ante los distintos proyectos de Autonomía Universitaria que, finalmente, condujeron a la aprobación de la LRU en 1983.

Sea como fuere, lo cierto es que el profesor García Garrido remitía una carta abierta a los miembros de la Sociedad Española de Pedagogía Comparada que ponía de relieve la proyección internacional de los comparatistas españoles que abrían nuevos centros en diversas Universidades (Murcia, Oviedo, Málaga, Granada, etc.), expansión que confirmaba el predicamento de la materia, una especie de sub-área en el magma del área de Teoría e Historia de la Educación. A pesar de estas buenas noticias, el profesor Ricardo Marín indicaba en la presentación del núm. 8 del *Boletín de la Sociedad*, correspondiente al año 1985, que “nuestra presencia internacional debe ser acrecida”.

Un poco antes, el año 1984, la Sociedad Española de Pedagogía Comparada empezó a tomar conciencia de la necesidad de la creación de una revista, propuesta que el profesor García Garrido defendió en la Asamblea General ordinaria reunida en Tarragona. Se trataba, de alguna manera, de recoger el testigo de *Perspectivas Pedagógicas* que después de la marcha del profesor Tusquets, llevó una vida un tanto lánguida hasta su desaparición, al desentenderse –además– el Consejo Superior de Investigaciones Científicas de su sostenimiento económico. Por aquel entonces, se pensaba que cada centro de educación comparada podía encargarse, por rotación, de la elaboración de la revista. Pero después de muchas discusiones se acordó que fuese un libro, y no una publicación periódica, cuya aparición se retrasó –por diversas motivaciones– hasta 1995, adquiriendo entonces la revista la dimensión inter-universitaria, sistema de estructura y funcionamiento que se había seguido en otros sectores del área (Historia de la Educación, 1982 y Teoría de la Educación, 1986). También en 1984 –después del éxito de la primera edición, celebrada el 1979 en Valencia coincidiendo con la IX Conferencia de la CESE– tuvo lugar el II Congreso Nacional de Educación Comparada que se reunió en Granada, mientras el XIII Congreso de la CESE se citaba en Amberes, del 1 a 5 de julio de 1985.

Aquel mismo año, aparecía el volumen sobre Educación Comparada ya comentado, en la colección de Diccionarios de Ciencias de la Educación dirigida por Agustín Escolano, coordinado por el profesor Julio Ruiz Berrio, quien combinó sabiamente la historia de la educación con la educación comparada, línea que han seguido otros autores como Luis Miguel Lázaro Lorente, Olegario Negrín y Paulí Dávila. Fruto del II Congreso Nacional – liderado por el profesor Salvador Peiró– surgió un grueso volumen, que recogía las Actas, que debatían la cuestión de la enseñanza media: “Las enseñanzas medias desde el ángulo comparativista”. Poco después, tuvo lugar el III Congreso Nacional de Educación Comparada, convocado en Málaga, entre los días 26 y 29 de marzo de 1987 sobre “La Universidad en el mundo de hoy”, cuyo recuerdo se mantiene vivo en cuantos participamos.

Bien podemos decir que la década de los ochenta representó la institucionalización de la educación comparada a través de la Sociedad Española de Pedagogía Comparada, que encontró uno de sus puntos de referencia en los diversos Congresos Nacionales de la disciplina. También la presencia internacional de los socios de la Sociedad se fue haciendo cada vez más patente, a la vez que la presidencia de la CESE por parte del profesor García Garrido confirma su proyección internacional y sus dotes organizativas. Además, se pretendía que la educación comparada entrara en una fase tecnocrática, encaminada a la resolución de problemas y cuestiones, orillando un tanto las interpretaciones político-ideológicas, según reflejaba la presentación del número 10 del Boletín, correspondiente al año 1987, en un momento en que la discusión de una nueva ley de educación –que había de substituir a la de 1970– se hacía cada vez más disputada, no sin tensiones y debates políticos.

Capítulo aparte merece la llegada masiva de tesis doctorales sobre nuestra disciplina, después de algunos antecedentes más o menos aislados. Cabe citar, por ejemplo, los siguientes trabajos doctorales: “Viajes e informes de españoles sobre la enseñanza en el extranjero (s. XIX)” (1985), de Francesc Pedró García, dirigida por José L. García Garrido; “La educación comparada en España en el primer tercio del siglo XX” (1987) de Agustín Velloso, dirigida por José L. García Garrido; “Estudio comparado sobre las Federaciones de Padres de Alumnos y asociaciones similares en algunos países europeos” (1989) de Vicente Llorent, dirigida por el profesor García Garrido; la tesis “Trayectoria de los estudios internacionales de pedagogía comparada” (1989), de Francesc Raventós, dirigida por el profesor Sanvisens; “La educación comparada en España (1936-1985)” (1991) de Rogelia Perea Quesada, dirigida también por el profesor García Garrido, etc. Varios de estos trabajos se publicaron con títulos un poco diferentes a los originales: Los precursores españoles de la educación comparada: antologías de textos (1987), de Francesc Pedró; La educación comparada en España: 1900-1936 (1989) de Agustín Velloso; Metodología comparativa y pedagogía comparada (1990) de Francesc Raventós; etc.

Como vemos a través de los títulos de estas tesis, buena parte lideradas por el profesor García Garrido, la educación comparada intentaba poner las bases históricas y metodológicas de la disciplina que, gradualmente, iba haciéndose un hueco en el panorama de las Ciencias de la Educación. Cualquier consolidación y desarrollo de una disciplina científica reclama una aproximación genética a sus orígenes y una conceptualización metodológica sobre los instrumentos a utilizar. De hecho, la mayoría de los trabajos doctorales indicados (que no agotan en modo alguno el número de las muchas que se llevaron a cabo) evidencian la necesidad de fundamentar epistemológicamente una disciplina ciertamente reciente que, además, veía cómo sus horizontes abarcaban campos limítrofes como la política educativa y la economía de la educación, en un mundo cada vez más globalizado. Acaso por esto, y una vez asegurada la viabilidad epistemológica y académica de la disciplina al incorporarse como asignatura obligatoria en los planes de estudios de la licenciatura en ciencias de la educación, la educación comparada dejaba de ser una instancia metodológica más para convertirse en un campo de conocimiento propio, que no perdía la visión prospectiva e internacional, con lo cual asumía una dimensión teleológica, en el sentido de indicar los grandes retos y horizontes de la educación contemporánea. Dicho con otras palabras: la educación comparada orillaba un tanto los aspectos mesológicos en beneficio, justamente, de los teleológicos, es decir, del planteamiento de las grandes temas a debate y de la búsqueda de soluciones que tuviesen en cuenta las diversas perspectivas.

Junto a la producción científica que supone la presentación de tesis doctorales, otra de las novedades de este período –que podemos circunscribir entre 1980 y 1995, cuando aparece el primer número de la *Revista Española de Educación Comparada*– viene determinado por la cantidad y calidad de los manuales que se publicaron. Ciertamente que la educación comparada –nombre que finalmente se impuso al primigenio de pedagogía comparada– había arraigado en los planes de estudio de la licenciatura en ciencias de la educación. Ello obligó al profesorado de la materia a preparar materiales con destino a un alumnado que así se familiarizaba con los principios conceptuales, cuestiones y metodologías de la disciplina. La lista de manuales que aparecieron en aquel momento, sobre todo a partir de 1990, es ciertamente generosa, y aunque corremos el riesgo de dejar en el tintero algunos títulos, citamos los siguientes: *Manual de educación comparada* (1991) de Agustín Velloso y Francesc Pedró; *Educación comparada, fundamentos teóricos, metodología y modelos* (1990) de Ferran Ferrer; *La comparación en educación y lecturas de pedagogía comparada* (1996) de Ángel González Hernández; etc. Naturalmente que a partir de la década de los noventa y con el comienzo del nuevo milenio la producción científica en el campo de la educación comparada no ha hecho más que crecer de una manera exponencial, contándose también con diversas aportaciones colectivas, como el trabajo dirigido por el profesor Miguel Ángel Pereyra, *Globalización y descentralización de los sistemas educativos: fundamentos para un nuevo programa de educación comparada* (1996). Disculpe el público lector las omisiones de autores y títulos, pero lo cierto es que a

partir de 1990 la producción científica en nuestro ámbito no ha hecho más que crecer en cantidad y calidad, de modo que los títulos reseñados son sólo una pequeña muestra, más o menos ilustrativa de las tendencias que jalonaron el devenir de una disciplina –la educación comparada– y una Sociedad –la Española de Educación Comparada– que, desde 1994, experimentó un proceso de afirmación científica y disciplinar, al ocupar un espacio propio en el panorama español de la ciencia pedagógica.

A MODO DE COROLARIO

Es hora de finalizar este trabajo, de corte genealógico, que ha intentado mostrar que existe una larga tradición en España con relación a la educación comparada que influyó, de una u otra forma, en la génesis de la Sociedad Española de Pedagogía Comparada, nacida en 1994. De la misma manera que Gonzalo Jover ha evidenciado que la teoría de la educación ha sufrido un proceso de continuidades y discontinuidades (JOVER, 2006: 85-102), algo similar ha ocurrido con nuestra disciplina durante su prehistoria y primera historia, cuando vivió momentos brillantes en la década de los setenta aunque, a finales de los ochenta, entró en una cierta letargia. Sea como fuere, los restos más antiguos los encontramos en una época lejana, anterior a la Guerra Civil, perdidos en medio de una incipiente institucionalización universitaria del saber pedagógico. Después de estos vestigios, hubo que esperar a la llegada del profesor Tusquets a la Universidad de Barcelona, a fines de la década de los cincuenta, para que la educación comparada adquiriese una presencia relevante en el contexto de las viejas facultades de Filosofía y Letras. Coincidiendo con la transición democrática, sí que se percibe un hilo conductor – tenue en los primeros compases, más grueso en otros momentos– que demuestra un desarrollo disciplinar que debe mucho a la Sociedad Española de Pedagogía Comparada, surgida en 1974, y antecedente de la Sociedad Española de Educación Comparada, nacida en 1994.

Después de veinte años de singladura de la Sociedad, en Mayo de 1994 volvía a publicarse el Boletín (interrumpido desde el núm. 11-12, correspondiente a los años 1988-1989) de tal guisa que se abría una nueva etapa en la Sociedad –ciertamente de mayoría de edad– que deseaba, entre otras propuestas, asegurar la periodicidad del boletín y la aparición de una revista científica de educación comparada, cosa que se consiguió en 1995. Así pues, la Sociedad Española de Educación Comparada encontraba unos buenos cauces de comunicación, siempre necesarios para el desarrollo de cualquier disciplina científica, después de un periplo inicial de dos décadas en que actuó bajo el nombre de Sociedad Española de Pedagogía Comparada. A estas alturas, los nombres de Juan Tusquets y Ricardo Marín pasaban a formar parte de un brillante pasado doctrinal y societario, habiendo sido relevados por José Luis García Garrido y un grupo de personas, entre los que descuella Miguel Ángel Pereyra, que en el transcurso de los años también asumiría responsabilidades de gobierno en la CESE. Igualmente debemos citar a Francesc Raventós,

Mercedes Vico, Ángela Caballero, Ángela del Valle, Vicente Llorent, Diego Sevilla, Clementina García, Leoncio Vega, Francisco Canes, Luis María Naya, Inmaculada Egido, etc. que, con ilusión y capacidad de trabajo desde sus respectivas universidades, han acentuado los vasos comunicantes con el exterior, sin olvidar los aspectos y problemáticas interiores.

Lamentablemente, a la hora de hacer balances, encontramos muchas personas – amigos y compañeros– que nos han dejado: Rosa Calatayud, Ricardo Marín, Ángel González, Florentino Sanz, Julio Ruiz Berrio, Ferrán Ferrer, además de otros muchos. Sin el concurso de todos ellos, de los citados y de los silenciados por simple error u omisión, de los presentes y de los ausentes, no hubiera sido posible esta trayectoria que –pergeñada a vuela pluma– sólo ha pretendido indicar que la educación comparada no es algo nuevo en España y que no sólo posee historia sino algo todavía más importante: prehistoria y protohistoria, vestigios y primeros pasos, una etapa embrionaria y una fase primigenia, de manera que ambas –a pesar de algunos saltos e interrupciones– han sabido conferir el sentido colectivo de pertinencia a un grupo científico y académico, esto es, a la Sociedad Española de Educación Comparada. Por supuesto, y con independencia de que la Sociedad Española de Educación Comparada tenga historia, es obvio que la historia de la disciplina – con sus luces y sombras, con sus éxitos y fracasos– cuenta en su haber con nuestra Sociedad, que además de ofrecer un rico pasado y trayectoria, proyecta un futuro esperanzador que se encuentra respaldado por una tradición que viene de lejos. Olvidarlo sería ingenuo, negarlo un simple acto de inconciencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BENAVENT, J. A. (1966): La metodología comparatista de G. Z. F. Bereday, *Perspectivas Pedagógicas*, 17, pp. 63-76 y 18, pp. 249-276.
- BEREDAY, G.Z.F. (1968) *El método comparativo en Pedagogía* (Barcelona, Herder).
- DILTHEY, W. (1974): *Teoría de las concepciones del mundo* (Madrid, Revista de Occidente).
- FLITNER, W. (1935): *Pedagogía Sistemática* (Barcelona, Labor).
- GALINO, M. A. (1952): Un aspecto de la pedagogía como ciencia del espíritu, *Revista Española de Pedagogía*, 37, pp. 113-125.
- GARCÍA GARRIDO, J.L (1981): IV Congreso Mundial de Sociedades de Educación Comparada (Tokio, 6-10 de julio de 1980), *Boletín de la Sociedad Española de Pedagogía Comparada*, 4, pp. 4-9.

- GARCÍA GARRIDO, J. L. (1982): *Educación Comparada. Fundamentos y problemas* (Madrid, Dykinson).
- GARCÍA GARRIDO, J. L.; PEDRÓ, F. (1983): La educación comparada a través de las revistas pedagógicas españolas (1940-1983), *Revista Española de Pedagogía*, 160, pp. 175-213.
- HEYERDAHL, T. (1951): *La expedición de la "Kon-Tiki"* (Barcelona, Editorial Juventud).
- JASPERS, K. (1967): *Psicología de las concepciones del mundo* (Madrid, Gredos).
- JOVER, G. (2006): La construcció disciplinària del coneixement teòric de l'educació: crònica de discontinuïtats en tres actes i epíleg, *Temps d'Educació*, 31, pp. 85-102.
- MANTOVANI, J. (1972): *Educación y plenitud humana* (Buenos Aires, El Ateneo).
- MERCIER, D. (1913): Vers l'unité, *Revue néo-scolastique de philosophie*, 20 année, 79, pp. 253-278.
- PEDRÓ, F. (1987): *Los precursores españoles de la educación comparada: antologías de textos* (Madrid, Uned).
- PINARD DE LA BOULLAYE, H. (1964): *El estudio comparado de las religiones. Ensayo crítico* (Barcelona, Juan Flors, editor, 2 vols.).
- RAVENTÓS SANTAMARÍA, F. (1990): *Metodología comparativa y pedagogía comparada* (Barcelona, Boixareu Universitaria Marcombo).
- ROQUER, R. (1966): Primacía de lo espiritual en Pedagogía Comparada, *Perspectivas Pedagógicas*, 17, pp. 95-97.
- ROSSELLÓ, P. (1936): Pedagogía Comparada. On va la instrucció pública?, 14-15, pp. 145-160. También en VALLS, R. (1988): *Pedagogos comparatistas catalanes del siglo XX: Rosselló, Tusquets, Sanvisens. Una visión prospectiva* (Barcelona, Universitat de Barcelona, Facultat de Pedagogia, pp. 55-67).
- ROSSELLÓ, P. (1963): La teoría de las corrientes educativas, *Perspectivas Pedagógicas*, 11-12, pp. 297-306.
- ROSSELLÓ, P. (1987): *La Teoria dels corrents educatius*. Prólogo de Alejandro Sanvisens (Vic, Eumo).
- ROURA-PARELLA, J. (1940): *Educación y ciencia* (México, La Casa de España en México).
- ROURA-PARELLA, J. (1944): *Spranger y las ciencias del espíritu* (México, Minerva).
- ROURA-PARELLA, J. (1947): *El mundo histórico-social: ensayo sobre la morfología de la cultura de Dilthey* (México, Instituto de Investigaciones Sociales).
- RUIZ BERRIO, J. (Coord.) (1985): *Educación Comparada* (Madrid, Anaya).
- SANVISENS, A. (1970): La metodología comparativa en la Historia de la Educación y de la Pedagogía, *Perspectivas Pedagógicas*, 25-26, pp. 43-72.
- SCHMIDT, G. (1932): *Manual de Historia comparada de las religiones. Origen y formación de la Religión. Teorías y hechos* (Madrid, Espasa-Calpe).

- SCHNEIDER, F. (1959a): La automatización y su problemática en la pedagogía, *Orbis Catholicus*, I, pp. 200-217.
- SCHNEIDER, F. (1959b): Pedagogía prospectiva, *Orbis Catholicus*, II, pp. 136-150.
- SCHNEIDER, F. (1963): La investigación en Pedagogía Comparada, *Perspectivas Pedagógicas*, 11-12, pp. 264-289.
- SCHNEIDER, F. (1964): *La Pedagogía de los pueblos* (Barcelona, Herder).
- SCHNEIDER, F. (1966): *La Pedagogía Comparada. Su historia, sus principios y sus métodos* (Barcelona, Herder).
- SOLER, J. (2009): Influència i presència de l'Institut Rousseau de Ginebra en la pedagogia catalana del primer terç del segle XX, *Temps d'Educació*, 37, pp. 1-38.
- SOLER, J. (2011): *Pedagogía contemporánea y teosofía en Cataluña durante el siglo XX: de los principios a las prácticas educativas*, en CELADA, P. (Ed.), *Arte y oficio de enseñar. Dos siglos de perspectiva histórica. Actas del XVI Coloquio Nacional de Historia de la Educación* (El Burgo de Osma: SEDHE/Universidad de Valladolid/CEINCE, vol. I, pp. 647-656).
- SPRANGER, E. (1935): *Las ciencias del espíritu y la escuela* (Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía).
- SPRANGER, E. (1948): *Cultura y educación* (Buenos Aires, Espasa-Calpe, 2 vols., parte histórica y sistemática).
- SPRANGER, E. (1960): *El educador nato* (Buenos Aires, Kapelusz).
- SPRANGER, E. (1961): *Espíritu de la educación europea* (Buenos Aires, Kapelusz).
- TUSQUETS, J. (1926): El Cardenal Mercier, *Criterion*, II, pp. 45-50.
- TUSQUETS, J. (1950): ¿Existe una pedagogía hispánica?, *Orientación Catequística*, X, 2, 1950, pp. 70-71.
- TUSQUETS, J. (1952): ¿Emigración o evolución? La expedición de la Kon Tiki, *Orientación Catequística*, XII, 4, pp. 202-206.
- TUSQUETS, J. (1953): *La crítica de las religiones* (Barcelona, Lumen).
- TUSQUETS, J. (1954): *Ramon Llull. Pedagogo de la Cristiandad* (Madrid, CSIC-Instituto San José de Calasanz).
- TUSQUETS, J. (1957): Teoría de la crisis de la Educación general, *Convivium*, año II, núm. 1, pp. 37-66.
- TUSQUETS, J. (1958): El pensamiento de la Pedagogía en el sistema de las ciencias, *Perspectivas Pedagógicas*, 1, pp. 14-15.
- TUSQUETS, J. (1959): El concepto de educador en Eduardo Spranger, *Perspectivas Pedagógicas*, 3, pp. 266-272.
- TUSQUETS, J. (1964-1965): La pedagogía de los valores en Eduardo Spranger y Juan Zaragüeta, *Perspectivas Pedagógicas*, 13-15, pp. 174-179.
- TUSQUETS, J. (1965): La pedagogía comparada, *Documentación Crítica Iberoamericana de filosofía y ciencias afines* (Sevilla), II, 2, pp. 289-308.

- TUSQUETS, J. (1969): *Teoría y práctica de la Pedagogía Comparada* (Madrid, Editorial Magisterio Español).
- TUSQUETS, J. (1970): *Ramon Llull, com a pedagog comparativista cristià*. Discurso leído el día 8 de marzo en la Real Academia de Buenas Letras de Barcelona en la solemne recepción de ingreso (Barcelona, Academia de Buenas Letras).
- TUSQUETS, J. (1972a): *Teoría de la educación* (Madrid, Editorial Magisterio Español).
- TUSQUETS, J. (1972b): *Práctica de la educación* (Madrid, Editorial Magisterio Español).
- TUSQUETS, J. (1975): Friedrich Schneider: su vida y su obra, *Perspectivas Pedagógicas*, 34, pp. 275-284.
- TUSQUETS, J. (1999): *El què i el perquè dels dos Concilis Vaticans* (Barcelona, Santandreu).
- VALLS MONTSERRAT, R. (1998): *Pedagogos comparatistas catalanes del siglo XX: Rosselló, Tusquets, Sanvisens. Una visión prospectiva* (Barcelona, Universitat de Barcelona).
- VELLOSO, A. (1989): *La educación comparada en España (1900-1936)* (Madrid, Uned).

PROFESIOGRAFÍA

Ramona Valls

Profesora del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Barcelona. Forma parte del GIAD (Grupo de Investigación y Asesoramiento Didáctico) de la Universidad de Barcelona. **Datos de contacto:** Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Universidad de Barcelona. Paseo de la Vall de Hebron, 171 (edificio Llevant). 08035, Barcelona (España). E-mail: ramonavalls@ub.edu.

Conrado Villanou

Profesor del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Barcelona. Director de la revista *Temps d'Educació*, que edita el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona. **Datos de contacto:** Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Universidad de Barcelona. Paseo de la Vall de Hebron, 171 (edificio Llevant). 08035, Barcelona (España). E-mail: cvilanou@ub.edu.

Antonieta Carreño

Profesora del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Barcelona. Miembro del GREPPS (Grupo de Investigación en Pensamiento Pedagógico y Social). **Datos de contacto:** Departamento de Teoría e Historia de la Educación.

Universidad de Barcelona. Paseo de la Vall de Hebron, 171 (edificio Llevant). 08035, Barcelona (España). E-mail: acarreno@ub.edu.

Fecha de recepción: 7 de marzo de 2014.

Fecha de revisión: 29 de mayo de 2014 y 17 de julio de 2014.

Fecha de aceptación: 4 de noviembre de 2014.

2



LOS PRIMEROS AÑOS DE LA RECONSTITUIDA SEEC

The first years of the updated SEEC

José L. García Garrido*

RESUMEN

En febrero de 1994, hace ahora 20 años, la Sociedad Española de Pedagogía Comparada (SEPC) operó una transformación en profundidad que no sólo afectaría a su nombre, sino muy especialmente a su tipología, a su *modus operandi* e incluso a la ejecución de nuevos objetivos y tareas. Este artículo, escrito en primera persona y de modo casi autobiográfico, desea reflejar cuáles fueron las razones del cambio y sobre todo la vida de la renovada asociación durante los primeros años, correspondientes al período de presidencia de su autor. Además de intentar una crónica vivida de la institución, el texto refleja también algunas de las principales convicciones que inspiraron las acciones de esa etapa.

PALABRAS CLAVE: Grupos y organizaciones; Profesión y personal; Europa; SEEC; Educación Comparada; Asociaciones académicas.

ABSTRACT

Twenty years ago, in February 1994, the Spanish Comparative Pedagogy Society was substantially transformed, not only in its denomination but in the structure, modus

* Universidad Nacional de Educación a Distancia (España).

operandi and concrete tasks. This paper, written in almost autobiographical way, aims to reflect the main reasons for such a change, as well as the life and evolution of the updated academic society during these first years of functioning, at the time in which the author assumed the presidency. Dealing with a lively chronicle of the mentioned period, the author implies also some of his main theoretical convictions concerning the comparative education field.

KEY WORDS: Social Organizations; Voluntary Agencies; Universities; SEEC; Education; Comparative Education.

INTRODUCCIÓN

Cuando escribo estas líneas guardo plena memoria, incluso gráfica, de la reunión que celebramos hace exactamente 20 años en la UNED, en una sala del Edificio de Humanidades, que por aquel entonces apodábamos habitualmente “el Chino”. Era el 12 de febrero de 1994. Allí estábamos más de una treintena de colegas, presididos y alentados por Ricardo Marín Ibáñez, decididos todos a dar un giro importante a la gestión de la que hasta entonces había sido nuestra Sociedad Española de Pedagogía Comparada (SEPC). Yo había venido ayudando al Profesor Marín Ibáñez desde bastante tiempo atrás, a finales de los 70, cuando reincorporado de la UNESCO y atrapado de nuevo por el interés que me suscitó el Dr. Tusquets diez años antes, había decidido hacer de la Educación Comparada mi ámbito prioritario de docencia e investigación.

Lo que ocurriría en aquella sesión de febrero era algo que Marín Ibáñez y yo, con el apoyo y las ideas de otros muchos e inolvidables colegas, habíamos venido tramando desde por lo menos diez años antes. Debo aclarar todo esto de entrada, para evitar que algún bienintencionado colega, o alguno de mis benevolentes discípulos, pretendan adornarme con un espíritu innovador que de ningún modo tuve ni lucí en solitario. Podría más bien decirse que el cambio suscitado en 1994, cuando todavía presidía nuestra sociedad el más que creativo Marín Ibáñez, no fue otra cosa que la respuesta a las inquietudes y experiencias que habíamos ido recogiendo todos juntos en los años anteriores. Esto explica la total adhesión, unánime, que recibió el proyecto de reforma que en esa ocasión presenté, cuyo contenido puede leerse en el Boletín publicado días después. Allí están claramente expresados todos los objetivos que iríamos cumpliendo en los siguientes años, no solo durante mi período presidencial, inaugurado aquel día, sino también en etapas posteriores, gracias sin duda a una de las más preciadas características que ha tenido nuestra Sociedad: su continuidad programática, la falta de vaivenes en su conducción, el exquisito espíritu de

consenso que desde el primer momento ha reinado entre los miembros de las Juntas Directivas y, en definitiva, entre sus asociados.

1. PROTAGONISTAS DEL CAMBIO

No puedo menos que dedicar ahora un recuerdo emocionado a quienes conmigo, en aquel momento, formaron parte de la primera Junta Directiva tras la nueva etapa. Nada menos que cuatro de esos miembros han fallecido ya, aunque sin duda he de añadir a esa triste reseña a quien por expreso deseo suyo no figuró entonces en la Junta, pese a que tenía dos poderosas razones para estarlo: su calidad de inmediato *past-President*, y su elección en ese momento como Presidente Honorario, con carácter vitalicio, de la Sociedad: Ricardo Marín Ibáñez. Cinco fallecidos en tan corto espacio de tiempo, y de esa categoría, no es algo que pueda despacharse sin comentario alguno.

Ricardo Marín Ibáñez. ¿Qué decir de él que no haya sido dicho o repetido? Pocas personas he encontrado en mi vida con tal capacidad de entusiasmo, con una dosis tan mesurada de sentido del humor y hasta de sana socarronería, con una perspicacia tan acusada, llámese quizá viveza intelectual, capacidad para verlas venir, comprensión inmediata de los entresijos, austeridad bien entrelazada con su connatural alegría de vivir, actitud permanente de disponibilidad. He convivido mucho con él, pero no lo he visto nunca furioso, ni siquiera enojado, pese a que, por carácter, era cualquier cosa menos complaciente a cualquier precio. Aprendí mucho de él, y a su amistad debo muchos de los buenos ratos y de los diálogos más densos y a menos que he podido cosechar en mi existencia.

Julio Ruiz Berrio. Fue el primer Vicepresidente en aquella renovada Junta. Su fuerte era evidentemente la historia, en la que destacó con reconocimiento unánime. Pero su papel como impulsor de la Educación Comparada resultó también indiscutible. Y como cultivador de la misma, como da sobrada fe su pionera Enciclopedia de Educación Comparada (RUIZ BERRIO, 1985). Por encima de todo, fue un amigo leal, que sabía cantarme las cuarenta cuando era preciso y que siempre entregó a nuestra Sociedad lo mejor de sí mismo. Soy consciente de lo mucho que personal e institucionalmente le debo.

Ángel González Hernández. Aparte de excelente Secretario en una etapa decisiva, siempre tuvo hacia mí un afecto y una delicadeza que no creo haber nunca merecido. No añado nada más sobre él, porque ya hay quien lo hace, en este número monográfico, con mucha mayor propiedad que pueda hacerlo yo.

Florentino Sanz Fernández. Floro para sus numerosos amigos, entre los que tuve la suerte de incluirme. Por lo que se refiere a la gestión de la SEEC en calidad de Vicesecretario, para mí constituyó una impagable ayuda en aquellos años, puesto que lo tenía siempre a mi lado, en mi propio departamento, en el despacho de enfrente. Generoso siempre, trabajador siempre, disponible siempre, con buen carácter, sin el más ligero afán de lucimiento personal, o de pasar factura por sus muchos servicios.

Ferrán Ferrer Juliá. Es lógico que su recuerdo me emocione mucho todavía, cuando aún está cerca el penoso proceso de su enfermedad y de su fallecimiento. Fue él el alumno aventajado a quien, cuando dejé la Autónoma de Barcelona, traspasé el testigo de la Educación Comparada en aquellos lares. Inició entonces su presencia en la Junta Directiva en calidad de Vocal; una presencia que sería, a partir de entonces, larga y profunda. Como en el caso de Ángel, será otro querido colega quien, en estas páginas, se ocupará de su período de mandato.

Me ha resultado duro e ingrato tener que hacer aquí referencia a esas personas fallecidas, a las que la SEEC debe tanto y a las que me parecía de rigor dedicar ahora este sucinto homenaje. Pero algo debo decir también acerca de otros colegas todavía jóvenes que afortunadamente gozan de buena salud y que, por lo mismo, previsiblemente me sobrevivirán. Ambos fueron Vocales en la primera Junta Directiva. A Ángela Caballero podría definirla de muchas positivas maneras, pero admiré mucho en ella su capacidad de diálogo, de entendimiento, de paz en el mejor de los sentidos, de colaboración sin fisuras. La Universidad de Málaga, que había tenido en la anterior Junta de la SEPC una representante de excepción (la Profesora Mercedes Vico), siguió teniendo una presencia determinante en la vida de la renovada Sociedad. Y en cuanto a Luis Miguel Lázaro Lorente, la eficacia y la calidad de su actuación como Vocal quedó bien demostrada de diversas maneras, pero muy particularmente porque fue él quien organizó en Valencia, con la ayuda de un competente equipo, el primer Congreso correspondiente a la nueva etapa, continuando así una trayectoria de impulso a la Educación Comparada que pocas ciudades pueden lucir en tan gran medida como Valencia. Siempre encontré en él (y sobre todo encontró nuestra Sociedad) un apoyo ejemplar.

Debo dejar bien claro que la Junta Directiva a la que he aludido no hizo más que pilotar el cambio que había expresamente deseado la SEPC en su conjunto. No fue una ocurrencia nuestra, sino un mandato que perentoriamente recibimos y, eso sí, al que nos dedicamos con nuestro mejor empeño.

2. REFORMAS ORGANIZATIVAS Y ESTATUTARIAS

Una vez que han quedado debidamente destacados los protagonistas principales del cambio de rumbo, parece conveniente hacer alusión a los objetivos y contenidos de ese

propio cambio y, como consecuencia, al documento principal que más tarde le daría forma legal, es decir, a los nuevos Estatutos, cuya aprobación jurídica tardaría todavía un año en producirse.

Este modo de proceder indica a las claras que no nos inquietaba especialmente, a los miembros de la Junta, un repentino o por lo menos prioritario cambio de nuestra situación legal. Por el contrario, pensábamos que el marco estatutario anterior era lo bastante flexible y abierto como para permitir los cambios a los que aspirábamos. Basta leer el repertorio de “proyectos de acción inmediata” que se incluyen, destacadamente, en la primera página del primer Boletín para percatarse de que la elaboración de unos nuevos Estatutos no entraba por entonces en nuestros cálculos, al menos inicialmente. Apuntábamos, de hecho, a tareas concretas, factibles, necesarias a nuestro juicio. ¿Cuáles? Hélas aquí, sumariamente enunciadas:

- “- Iniciar dos publicaciones fundamentales, como medio de profundización y difusión científica, así como de intercomunicación entre los socios: una revista especializada en nuestro campo de estudio, similar a las publicadas en otras lenguas, pero dirigida en especial al mundo hispanoparlante, y un Boletín de orden más informativo y práctico, que sirviera como elemento habitual de interconexión entre los asociados y de información sobre sus proyectos y actividades.
- Formalizar y regular de modo adecuado la celebración de nuestros Congresos.
- Favorecer el acceso de los socios a las fuentes fundamentales de documentación e información, necesarias para el correcto desempeño de sus tareas docentes e investigadoras dentro de nuestro campo de estudio.
- Reorganización del proceso de admisión y seguimiento de los socios, bastante difuso hasta entonces. Y, por último,
- Reforzar nuestros vínculos con las asociaciones internacionales existentes” (Cfr. SEPC, 1994: 1).

No todas estas tareas proyectadas pudieron convertirse en hechos plenos, al menos en los plazos inmediatos que nos habíamos propuesto. Pero todas fueron iniciadas con empuje y, como se verá, lograron traducirse en frutos en un plazo francamente breve. Me referiré más adelante, de modo separado, a las publicaciones y a los Congresos. Aunque algo hicimos ya por favorecer el acceso de los socios a fuentes documentales y científicas, el progreso definitivo en este ámbito no se produciría hasta años después, y se debió más a la iniciativa tomada por algunos de nuestros más creativos asociados que a la acción directa de la Sociedad o de su Junta Directiva. Por el momento, me limitaré ahora a explicitar algo más el nuevo modo organizativo que fuimos fraguando y, como consecuencia de eso, la elaboración de unos nuevos Estatutos que le proporcionarán el necesario apoyo legal.

Hasta 1994, la SEPC había sido, más que una asociación de especialistas y de personas interesadas en Educación Comparada, una red de Centros de Educación Comparada constituidos en diversas universidades. No existían en realidad miembros individuales, sino personas más o menos agrupadas en torno a esos Centros que consideraban a la SEPC como el paraguas legal que de algún modo los amparaba. La vida de la Sociedad reposaba sencillamente en lo que los Centros decidieran o no decidieran

hacer. Esta organización tenía no pocas ventajas, pues permitía una descentralización favorable a iniciativas locales sin apenas costes de funcionamiento, ya que eran los propios centros universitarios los que decidían si dedicaban o no recursos a tales iniciativas. Sobre el papel, la SEPC podía presumir de ser una sociedad muy numerosa (figuraban alrededor de 300 socios a principios de 1994), ya que por aquel entonces cualquier profesor de Pedagogía, fuera cual fuera su especialidad, podía apuntarse al centro respectivo sin cargo alguno. Naturalmente, en estas condiciones la SEPC tenía también la propiedad de ser una organización bastante desorganizada, con unos cargos directivos sin apenas funciones ni tareas y, además, sin períodos definidos de mandato. Las cuotas que recibía dependían de la voluntad de los Centros, más bien renuentes como se puede suponer. Como no había mucho en qué gastar, tampoco había problemas de financiación, es cierto. Desde luego, no existía la posibilidad de organizar congresos u otras acciones desde la propia SEPC, que debía limitarse en esto (por obra de su Presidente) a conseguir animar a algún centro más activo. Pero quizá lo más chocante de la SEPC era la dificultad de agrupar en su seno a personas individuales, verdaderamente interesadas por la Educación Comparada como campo específico de docencia, investigación o actividad (como era el caso, por entonces, de no pocos directores de escuelas, inspectores o incluso políticos y administradores de la educación). La SEPC y su marco estatutario obedecían en realidad a un marco contextual anterior, en el que la Educación Comparada se veía más bien como afición complementaria, internacionalista, de algunos o de muchos profesores. Pero las cosas habían cambiado. La Educación Comparada había comenzado ya a impartirse como materia docente específica en muchas universidades, y las investigaciones sobre temáticas comparativas e internacionales encontraban cada vez más cultivadores y mayores apoyos, como eficaz medio de promover reformas educativas consistentes. Por todo esto, había que dar el paso de convertir a la SEPC en una sociedad de miembros individuales, que sufragaran sus gastos organizativos a cambio de recibir una asistencia científica y profesional acorde a sus necesidades y deseos. El número de asociados iba sin duda alguna a restringirse considerablemente (en 1995 éramos un centenar); pero el interés de los mismos y su directa implicación en la sociedad iba a ser también sin duda mucho mayor.

La reorganización de la sociedad conforme a estas pautas exigía la constitución de una Junta Directiva con cargos y cometidos claros y con un período de mandato definido, así como la programación en el tiempo de congresos y actividades, cobro y gestión de cuotas, etc. Llegamos pronto a la convicción de que, pese a nuestra voluntad inicial de evitarlo, un cambio de Estatutos iba a resultar inevitable. Por lo demás, la mayoría de los colegas implicados había manifestado insistentemente que, como ocurría de hecho en sociedades similares de otros países, deberíamos proceder igualmente a un cambio de denominación, abriendo paso así a la que a partir de entonces llamaríamos Sociedad Española de Educación Comparada (SEEC). Cuando, en Julio de 1995, pude comunicar a los socios la aprobación jurídica de los nuevos Estatutos, me referí a esta cuestión en los siguientes términos:

“La primera novedad importante, en este sentido, es la aprobación de nuestros nuevos Estatutos por parte del Ministerio de Justicia e Interior. Los hemos recibido ya, sin corrección alguna, y de ahí que el nuevo nombre de nuestra Sociedad figure ya en la cabecera del Boletín. No sin cierta nostalgia, ciertamente, hacia lo mucho que ha significado para todos nosotros, y aun significa, el nombre antiguo. Nos sentimos orgullosos de él y deudores de quienes lo establecieron. Si la Asamblea General optó por el cambio, la razón no fue otra que una mayor aproximación terminológica a las restantes sociedades de nuestro ámbito y a la denominación que usualmente recibe hoy el campo científico que, en mayor o menor medida, cultivamos” (Boletín, Número 3, pág. 1).

Por lo que se refiere a los nuevos Estatutos, poco tengo que decir sobre su elaboración y sobre su contenido. Su elaboración fue inevitablemente trabajosa, con muchas idas y venidas, con numerosas consultas colectivas e individuales. En Noviembre de 1994 hube de convocar en Madrid una Asamblea General Extraordinaria, que procedió a estudiar el texto finalmente elaborado, a introducir enmiendas y a aprobarlo. Recuerdo ahora con evidente satisfacción las importantes aportaciones que en la sesión hicieron bastantes colegas nuestros, entre ellos el propio Dr. Tusquets. Con respecto al contenido de los nuevos Estatutos, puede éste consultarse íntegramente en el número 2 del Boletín de la SEEC. Y como allí podrá verse, en nada ha cambiado desde su aprobación, tras casi 20 años, según puede constatarse en la versión del mismo que está a disposición de todos en la página web de nuestra Sociedad. Permítaseme reiterar que su redacción nos llevó muchas horas a los miembros de la Junta Directiva y a otros socios que quisieron sumarse generosamente a nuestro trabajo. Y debo recordar muy particularmente en este caso la labor humilde, callada y decisiva que le correspondió realizar, en la movilización del papeleo, a nuestro inolvidable Vicesecretario, Floro, puesto que la lejanía física le impidió a Ángel encargarse de ello.

3. LAS PUBLICACIONES

Entre los compromisos que asumimos, y que más sudor consiguió provocarnos, se hallaba la publicación de la que el año próximo celebrará también su veinte aniversario, confirmando así que no se trataba de un empeño baladí ni de un proyecto irrelevante. La REEC es al día de hoy, sin duda alguna, la publicación de referencia sobre educación comparada en el ámbito hispanoparlante, además de un claro testimonio internacional de la validez científica y académica de nuestra Sociedad. Obviamente no voy a referirme ahora a ella en general, sino solo a los pasos que llevaron a la aparición de los primeros números, durante mi período presidencial.

Teníamos motivos sobrados para desanimarnos de entrada. No era fácil poner en marcha una revista científica con vocación de continuidad, y menos aún en un ámbito de trayectoria escasamente diferenciada dentro los estudios pedagógicos. La desaparición en 1985 de *Perspectivas Pedagógicas*, la revista de orientación comparativa que también con dificultades había puesto en marcha el Dr. Tusquets y en la que yo había gustosamente colaborado, actuaba en nuestro subconsciente de modo negativo.

Estudiamos y exploramos diversos cauces de publicación, al amparo de fundaciones públicas y privadas, en mayor o menor complicidad con distintas editoriales, etc. Sabíamos desde luego que, puesto que iba a ser el órgano de expresión científica de la SEEC, nuestra revista tendría que ser en buena parte financiada por la asociación y, en definitiva, por sus miembros. Pero nuestra calidad de sociedad especializada en el ámbito comparativo no nos permitía soñar con un número elevado de miembros, de tal manera que el coste de la operación no supusiera una elevación de las cuotas hasta cifras inasumibles.

Por fortuna, encontramos en el seno de mi propia Universidad, la UNED, una extraordinaria apertura a ayudarnos en la empresa. Es justo recordar ahora aquí, como lo hice ya públicamente en su momento, la inapreciable ayuda que recibimos por parte del Vicerrectorado de Metodología, Medios y Tecnología y más en concreto de quien entonces lo regentaba, el Profesor Eduardo Ramos, que, como entonces escribí, “comprendió muy bien la validez científica de nuestro proyecto editorial” (Boletín de la SEEC, Número 3, pág. 1). La UNED asumiría la mitad del coste de la Revista, lo que nos permitiría sin duda embarcarnos sin más en la aventura. La otra mitad del coste vendría solventada por los Departamentos responsabilizados de la docencia en Educación Comparada, creados ya en el seno de no pocas universidades, mediante suscripciones a la Revista. Habíamos previsto publicarla con periodicidad anual, y con un contenido compuesto por una sección monográfica, una sección de estudios misceláneos (comparativos, obviamente), una sección documental y una sección bibliográfica.

Es ahora el momento de agradecer el excelente trabajo que realizaron los componentes del primer Consejo de Redacción, constituido por Javier M. Valle como Secretario y María José García Ruíz, Gabriela Ossenbach y José Luis Villalaín Benito. Mi tarea como director de la Revista no hubiera sido posible sin su entrega, su entusiasmo, su competencia. Es cierto que la Junta Directiva de la SEEC, cuyos miembros compusieron desde el primer número el Consejo Asesor de la Revista, tuvieron también una parte muy activa en el lanzamiento y el seguimiento de los primeros números, como no hubiera podido ser menos.

El primer número, aparecido en Noviembre de 1995, recogió en su parte monográfica las ponencias presentadas un año antes en el Coloquio sobre Reformas Educativas en el Este y Oeste de Europa, organizado por el Instituto Alemán de Madrid en colaboración tanto con el Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la UNED como con la Sociedad Española de Educación Comparada. Recuérdese que, por aquel entonces, la mayor parte de los sistemas educativos del este europeo se andaban empeñados en salir de los estrechos márgenes al que les había sometido el régimen comunista. Pero no es ahora el momento de hacer una referencia particular a los excelentes artículos que configuraron tanto la citada parte monográfica como la sección de Estudios e

Investigaciones. Baste sólo añadir la alegría que experimentamos, todos los responsables y miembros de la SEEC, de haber comenzado con tan buen pie.

Por fortuna, la buena tónica creada por el primer número pudo mantenerse en los siguientes. Ciñéndome sólo al período durante el cual me tocó presidir la SEEC, mencionaré que los números comprendidos entre el 2 y el 5 fueron dedicados, en su parte monográfica, a temas de también pujante actualidad, tales como “Educación, Formación y Empleo” (1996), “Concepto, métodos y técnicas en Educación Comparada” (1997) y “La educación en el siglo XXI” (1998). Pero aparte de esto, las restantes secciones de Revista fueron ganando en estos años calidad, interés y un seguimiento cada vez más notable no sólo a nivel hispanoparlante, sino en el más vasto ámbito internacional.

No podría hacer en verdad estas afirmaciones tan complacientes en relación al segundo de los compromisos que adquirimos, yo y los restantes colegas de la Junta Directiva, en el ámbito de las publicaciones, concretamente en lo que se refiere al Boletín interno, dirigido a los miembros de la sociedad. En la etapa anterior, la SEPC contó también con su Boletín, elaborado a ciclostil con los escasos recursos de edición que había entonces, y de cuya ejecución se encargó bastantes años otro colega al que la SEPC debía mucho, José Antonio Benavent.

Mis aficiones informáticas, ya antiguas, me llevaron a asumir casi en solitario la elaboración gráfica del nuevo Boletín en sus primeras ediciones (con un formato que, visto desde hoy, me parece un pelín de “hoja parroquial”, aunque también cercano al Newsletter de la CESE). Eso fue un evidente fallo. Debí más bien haber propuesto a otros miembros de la Junta Directiva, o haber involucrado a otras personas en su ejecución material, lo que seguramente hubiera evitado la discontinuidad y la irregularidad que el Boletín padeció casi desde el principio. Se creó además el precedente de que el Boletín era responsabilidad propia del Presidente, idea sin fundamento que posteriormente se superó. De ahí que, si se examinan las diversas etapas del Boletín, el observador curioso puede constatar las variaciones sufridas por el mismo en los distintos períodos de gobierno de la sociedad, bajo Juntas Directivas diferentes. Es explicable que haya habido variaciones, pues el Boletín ha sido siempre una publicación un tanto “casera”, y las tecnologías de edición de folletos y boletines han evolucionado mucho, afortunadamente para mejor. Pero entiendo que, en este punto, deberíamos haber todos afinado al principio un poco más, empezando desde luego por mí mismo, que llevaba entonces la batuta.

En cualquier caso, durante mi etapa presidencial se publicaron siete Boletines, es decir, menos de dos por año, que es quizá el número que hubiera sido conveniente. Entiendo, sin embargo, que el número importa menos que la irregularidad con que apareció y la variabilidad de su contenido interno. En los dos últimos números pude contar con la colaboración de Inmaculada Egido y Antonio Reviriego, quienes amablemente aceptaron

hacerse cargo de la edición siguiendo las pautas anteriores y a quienes reitero desde aquí mi agradecimiento.

4. LOS CONGRESOS

Como se sabe, y como es habitual en otras asociaciones académicas del mismo tipo, la definición y organización general de los congresos corresponde en primer lugar a la Junta Directiva, que generalmente pone en manos del comité organizativo local la mayor parte de las acciones que hacen al caso. Este fue, precisamente, uno de los puntos que hicieron conveniente el cambio de los anteriores Estatutos, por las razones que más arriba fueron aludidas. Aunque no es un requisito formalmente exigido, suele ocurrir también que la presidencia del comité local recaer sobre un miembro de la Junta Directiva, lo que facilita grandemente la comunicación entre ambos organismos responsables. Por supuesto, tanto la temática como la sede de cada congreso debe ser formalmente presentada ante la Asamblea General de la asociación y aprobada por ésta, normalmente bastante tiempo antes de celebrarse el congreso (por lo general, en el caso de la SEEC, un par de años).

Todos estos elementos se vieron unidos con ocasión de celebrarse en Valencia el que fue el primer Congreso de la reconstituida SEEC, considerado en realidad por todos como lo que verdaderamente era: el quinto Congreso de la Sociedad. Valencia volvía a presentársenos como un enclave de primera importancia en la vida de nuestra asociación, pues allí (más en concreto en su Universidad Politécnica) se celebró también el congreso constituyente de la Sociedad (entonces la SEPC), en 1979, en coincidencia con la IX Conferencia de la Sociedad Europea de Educación Comparada. Habría después tres congresos más (en Granada, Málaga y Madrid, este último también en concelebración con la correspondiente Conferencia de la CESE).

La sede valenciana iba a ser esta vez su Universidad Literaria. El Comité Organizador había preparado un denso programa de actividades centrado en una temática que, en España como en otros países, era entonces (lo es también hoy) de palmaria actualidad, las relaciones entre educación y empleo. Tanto el Boletín aparecido con posterioridad al Congreso (Número 4), como, sobre todo, el segundo número de nuestra Revista Española de Educación Comparada, proporcionan una visión amplia de lo que fue y significó este Congreso. El número de participantes fue elevado (152), como también lo fue el número de comunicaciones presentadas (42). Y elevado fue, sobre todo, el nivel de ponencias, comunicaciones y diálogos. Más que justo resultó el aplauso con que la Asamblea General obsequió, durante su reunión, al Comité Organizador en su conjunto, y muy especialmente a su Presidente, Luis Miguel Lázaro, y a su Secretario, Juan María Senent, cuya activa presencia y huella en nuestra Sociedad iba a ser cada vez más apreciada.

Poco después de la celebración del congreso valenciano, la Junta Directiva propuso aceptar el ofrecimiento de que nuestro VI Congreso tuviera lugar en Sevilla, pues el Centro de Educación Comparada existente en la Universidad hispalense y dirigido por Vicente Llorent había dado ya muestras de notable vitalidad en numerosos aspectos, especialmente en lo relativo a la temática que entonces se nos propuso, la atención a la infancia. Celebrado a finales de marzo de 1998, el Congreso reunió a numerosos participantes (casi 500), repartidos en diferentes secciones en las que se debatieron un también considerable número de comunicaciones. De todo esto, así como de las cinco mesas redondas que se organizaron, dieron buena fe las Actas elaboradas. Y como era de esperar, los organizadores locales nos ofrecieron igualmente un amenísimo programa de actividades sociales, en el encantador marco de una Sevilla en la que se insinuaba ya el olor a azahar. Todos los asistentes guardamos fresco en la memoria este tan atractivo Congreso. Según previsión de nuestros Estatutos, hubo que proceder allí a la renovación de la Junta Directiva. Fue mi último acto como Presidente de la Sociedad, a la que, sin embargo, iba a seguir vinculado como un socio más, prestando además a la Junta Directiva la ayuda que ocasionalmente se me pidió.

5. UNA APASIONANTE ETAPA

Hay otros aspectos que me bullen en la cabeza y otros sentimientos a los que desearía dar salida antes de finalizar esta apurada crónica. Destacan entre ellos algunas de mis convicciones más elementales acerca del ámbito mismo de nuestro trabajo académico, la Educación Comparada. Me temo que esas convicciones se infiltraron un poco, para bien o para mal, en el tejido de nuestra reconstituida Sociedad, de tal modo que quizá pudieran trabar o por lo menos condicionar su marcha futura.

La primera y más expresiva de ellas era, y sigue siendo, la de hallarme en un campo académico presidido por la más extrema interdisciplinaridad. No puedo negar que mi formación universitaria previa había estado dominada, dentro siempre de la educación, por enfoques histórico-filosóficos. Por eso veía y sigo viendo con gusto que entre quienes más se interesan por la Educación Comparada abundan los historiadores. Me parecía (y así me lo inculcó especialmente mi maestro Emilio Redondo) que no había manera de comparar nada eficazmente, en materia de educación y de sistemas educativos, si no se acometía una profundización en vertical de los hechos, costumbres y realizaciones educativas. Aquel “por qué ocurren las cosas”, que preocupaba a Sadler, me parecía a mí que exigía una fuerte dosis de profundización en el tiempo. Y, de otro lado, exigía que esa profundización estuviera presidida a la vez por una idea clara de lo que es valioso y de lo que no lo es, o lo es menos, por mucho que se repita en contextos diferentes o se presente como una tendencia internacional irresistible.

Pero aun teniendo en cuenta estas premisas para mí elementales, el ámbito de la Educación Comparada me pareció de extraordinaria complejidad. Reconozco con agrado hasta qué punto influyó en mí la palabra y el legado de mi también maestro Joan Tusquets, para quien, en realidad, toda Pedagogía que se preciase de profunda debería tener un alma no sólo comparativa, sino incluso internacionalista, o universalista si se quiere. Y en el otro lado del escenario, que toda indagación comparativa, internacionalista o universalista, referida al ámbito de la educación, exigía un tratamiento lo más interdisciplinar posible, lo más capacitado posible para entrar sin pretensiones, pero dignamente, en consideraciones de muy diferente hechura intelectual y metodológica, comprendiendo ámbitos tan claramente diferenciados como pudieran ser los de la sociología, la psicología, la antropología, la etnografía, la cartografía, la teoría política, la economía, la estadística, etc., además de los ya aludidos antes. Es un hecho que, ante tales exigencias, los comparatistas de estos últimos decenios han debido optar por dirigir sus afanes investigadores hacia parcelas más especializadas, abundando, por ejemplo, las de base fundamentalmente sociológica o incluso sociologista. Pero, por lo mismo, he considerado casi un deber de las sociedades científicas de educación comparada el preservar el espíritu interdisciplinar de la educación comparada en su conjunto, obstaculizando que en ellas se entronicen monopolios disciplinares. Así intenté aplicarlo tanto durante mi período presidencial al frente de la CESE como, después, al frente de la SEEC. Actitud que, por lo demás, no pretendo haber tenido en solitario. Centrándome ahora en el caso de nuestra sociedad española, no gané desde luego en esta puja a nuestro inolvidable Ricardo Marín, a quien eso de la interdisciplinaridad no se le caía de la boca.

Otra de las convicciones a las que más gustosamente me entregué es a la de una SEEC incardinada fuertemente en todo el territorio español. Yo pertenecía, de origen, a la escuela catalana, y me siento muy complacido de que no solamente durante mi mandato presidencial, sino en toda la evolución posterior de nuestra sociedad la participación en ella, y en su gobierno, de las universidades catalanas haya sido decisiva, como lo ha sido igualmente su producción científica en nuestro ámbito. Puse sin embargo particular empeño (con mayor o menor éxito, lo reconozco) en que nuestra lista de asociados reflejara al máximo la pluralidad de orígenes, y no dudé en asistir personalmente, con esa intención, a reuniones organizadas en distintos enclaves de nuestro país. En esta España nuestra de las Autonomías, la SEEC sigue presentándose hoy, afortunadamente, y por mérito de quienes la han venido conduciendo después y no tanto míos, como una unidad compacta, sin fracturas, sin problemas de localismo.

Pero es hora ya de poner límite a estas líneas. Y, sobre todo, de dejar la palabra a los colegas que ejercieron después la presidencia y que han colaborado enormemente, junto a todos los socios, a que la celebración de este veinte aniversario se nos presente hoy como una conquista bien lograda.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- RUIZ BERRIO, J. (coord.) (1985): *Educación Comparada* (Madrid, Anaya).
- SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGIA COMPARADA (1994): Boletín (Madrid, UNED).
- SOCIEDAD ESPAÑOLA DE EDUCACION COMPARADA (1995): Boletín número 2 (Madrid, UNED).
- SOCIEDAD ESPAÑOLA DE EDUCACION COMPARADA (1995): *Revista Española de Educación Comparada, 1*, (Madrid, UNED).
- SOCIEDAD ESPAÑOLA DE EDUCACION COMPARADA (1996): Boletín Número 3, (Madrid, UNED).
- SOCIEDAD ESPAÑOLA DE EDUCACION COMPARADA (1996): Boletín Número 4, (Madrid, UNED).
- SOCIEDAD ESPAÑOLA DE EDUCACION COMPARADA (1996): *Revista Española de Educación Comparada, 2*, (Madrid, UNED).
- SOCIEDAD ESPAÑOLA DE EDUCACION COMPARADA (1997): Boletín Número 5, (Madrid, UNED).
- SOCIEDAD ESPAÑOLA DE EDUCACION COMPARADA (1997): Boletín Número 6, (Madrid, UNED).
- SOCIEDAD ESPAÑOLA DE EDUCACION COMPARADA (1998): Boletín Número 7, (Madrid, UNED).
- SOCIEDAD ESPAÑOLA DE EDUCACION COMPARADA (1997): *Revista Española de Educación Comparada, 3*, (Madrid, UNED).

PROFESIOGRAFÍA

José L. García Garrido

Profesor Emérito de Educación Comparada e Internacional en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (Madrid). Académico numerario de la Academia Europea de Artes y Ciencias (Salzburgo). Asesor de organismos internacionales y gobiernos de varios países con respecto a reformas educativas, acciones de formación de profesorado y dirigentes escolares, evaluación de la universidad, etc. Ha ocupado diversos cargos en el Ministerio de Educación de España y en otros organismos e instituciones públicas, y ha presidido tanto la Sociedad Española de Educación Comparada como la Sociedad Europea de Educación Comparada. Ha desarrollado una amplia tarea de investigación en temas de educación comparada e internacional, y ha publicado 28 libros y más de 300 artículos y ensayos en revistas y publicaciones nacionales e internacionales y en

varias lenguas. Son frecuentes sus colaboraciones en los principales diarios nacionales, en la radio y en la televisión. **Datos de contacto:** Universidad Nacional de Educación a Distancia, calle Juan del Rosal 14, 28040 Madrid, Tlf. 913988994. E-mail: ggarrido@edu.uned.es.

Fecha de recepción: 7 de marzo de 2014.

Fecha de revisión: 20 y 29 de mayo de 2014.

Fecha de aceptación: 30 de julio de 2014.

3



**CAMINANTE, NO HAY CAMINO...: LA
SOCIEDAD ESPAÑOLA DE EDUCACIÓN
COMPARADA, 1998-2002**

*Traveller, there is no way...: the Spanish Comparative
Education Society, 1998-2002*

Amalia Ayala*

RESUMEN

Ángel González Hernández presidió la Sociedad Española de Educación Comparada del 27 de marzo de 1998 al 23 de noviembre de 2002. Un periodo marcado por el fallecimiento de dos de los padres de la Educación Comparada española, los profesores D. Juan Tusquets y D. Ricardo Marín. La experiencia en gestión política universitaria del profesor González contribuyó a su implicación durante este periodo, con la responsabilidad personalmente asumida en la edición del Boletín de la Sociedad, la celebración de las II Jornadas Científicas de Educación Comparada en la Universidad de Murcia en diciembre de 1999 o la organización del VII Congreso Nacional de Educación Comparada. El talante dialogante, respetuoso y abierto del profesor González permitió dar los primeros pasos en el esfuerzo por implicar en las actividades de la Sociedad Española de Educación Comparada a las distintas tradiciones de educación comparada en España e instauró, con la modificación de los Estatutos de nuestra Sociedad, la presencia en la Junta Directiva de los Presidentes anteriores. Es también el primer Catedrático de Educación Comparada que ha

* Universidad de Murcia (España).

presidido la Sociedad Española de Educación Comparada, marcando el comienzo de una tradición que habla ya del peso específico de la disciplina en aquellos contextos universitarios nacionales que han ido apostando paulatinamente por este perfil para sus cátedras.

PALABRAS CLAVE: Educación Comparada; Universidades; Reunión Científica; Revistas académicas; Cátedra Educación Comparada.

ABSTRACT

Angel González Fernández was the President of Spanish Comparative Education Society from 27th of March 1998 to 23rd of November 2002. This time was marked by the death of two parents of Comparative Education, professors Mr. Juan Tusquets and Mr. Ricardo Marin. His experience with University Political Management made professor Gonzalez implicated during this time, assuming personally the responsibility of the Society Bulletin and many other activities, like Science Journeys of Comparative Education or the 7th National Congress of Comparative Education. Professor Gonzalez's being, a dialog, respectful and open one, resulted very important to start first steps to implicate on the activities of Spanish Society of Comparative Education the different traditions of Comparative Education in Spain, having as one of its results the modification of the Society Statutes. He also was the first chair of comparative education to be the president of the Spanish Society of Comparative Education, marking this way the beginning of a tradition which already talks about the specific weight of this discipline at those national university contexts which have been posting time by time up to this profile for their Chairs.

KEY WORDS: Comparative education; Universities; Scientific meetings; Academic journals; Professorships of comparative education.

INTRODUCCIÓN

No estoy segura de que el relato consecutivo de las presidencias de la Sociedad Española de Educación Comparada logre contribuir de forma fehaciente a la reconstrucción fidedigna de la historia de nuestra Sociedad. Más allá del reconocimiento debido a quienes asumieron la responsabilidad de protagonizar e impulsar la presencia institucional de nuestra disciplina en los panoramas pedagógicos nacionales e internacionales, quizás las unidades de medida en la comprensión de nuestra historia reciente tengan también mucho que ver con dinámicas e inercias que trascienden las visiones lineales o consecutivas y los periodos de los mandatos presidenciales.

Tengo, por otro lado, la certeza de que flaco es el favor que puedo hacer a la memoria de esos hechos que, sin embargo, en muchas ocasiones presencié y compartí con quien durante aquellos cuatro años que nos ocupan fuera su presidente, el Catedrático de Educación Comparada de la Universidad de Murcia, Ángel González Hernández. Las claves estaban, como siguen estando, en el crisol de relaciones y trayectos que a mí me resultaban ajenos y que sólo el protagonista de este periodo podría rememorar y matizar con la propiedad debida. La insistencia de quien coordina este número acerca de lo inadecuado que pudiera resultar la ausencia de la presidencia de Ángel González Hernández en la panorámica de la SEEC que se pretende ofrecer, tampoco ha logrado conmover excesivamente los cimientos de esa certeza.

Resulta también poderoso el miedo a que el relato ajustado a los escasos soportes documentales que, paradójicamente, conserva nuestra Sociedad de aquella etapa, desvirtúe una historia sin duda más rica, con cabida para el contraste y la crítica, huérfana de esa delicadeza que muchos conocimos en Ángel para respetar criterios afines y ajenos. Delicadeza propia de un comparatista en el verdadero sentido del término, que era capaz de percibir la riqueza en la visión del otro, por muy distante que fuera y que de hecho fue en más de una ocasión - antes durante y después de su mandato presidencial- de su propio y siempre claro criterio.

Y aquí estoy, una vez más a contracorriente, quizás logre encontrar en la aportación de Rosselló algún motivo para seguir escribiendo, aunque -con sinceridad- lo dudo. Pero todo es comenzar. De fondo, en el origen de tanta resistencia, la desazón y perplejidad que aún hoy y siempre me produce corroborar que, efectivamente, la muerte prematura de quien protagonizó este periodo le impide hoy hacer ese relato en primera persona.

1. ÁNGEL GONZÁLEZ HERNÁNDEZ, PRIMER CATEDRÁTICO DE EDUCACIÓN COMPARADA PRESIDENTE DE LA SOCIEDAD ESPAÑOLA DE EDUCACIÓN COMPARADA

La historia puede resultar reiteradamente selectiva en la descripción de los hechos y aunque abundan relativamente los “manuales” y contribuciones sobre nuestra materia y su desarrollo en el panorama nacional en los últimos años, no advierten, puede que por esa vocación integradora de la educación comparada, sobre un hecho que quizás sea simplemente un capítulo pendiente en el estudio de la institucionalización de nuestra disciplina; el hecho es que Ángel González fue el primer Catedrático de Educación Comparada que asumió la presidencia de la renovada Sociedad Española de Educación Comparada, porque, efectivamente, su toma de posesión de la Cátedra de Educación Comparada se había producido el 28 de diciembre de 1989, casi una década antes. Otros le sucederían y sin duda seguirán haciéndolo en ese trayecto de perfil presidencial de la SEEC, sin ir más lejos quien hoy ocupa su Presidencia, el profesor Luis Miguel Lázaro

Lorente. Se marca pues el comienzo de una tradición que habla ya del peso específico de la disciplina, más allá de sus siempre indiscutibles vínculos con la historia de la educación, en aquellos contextos universitarios nacionales –Granada, Murcia, Barcelona, Valencia, Salamanca...- que han ido apostando paulatinamente por este perfil para sus cátedras.

La presidencia del Profesor Ángel González Hernández abarcó desde el 27 de marzo de 1998 al 23 de noviembre de 2002. Su elección y nombramiento se produjo en la Asamblea celebrada en la Facultad de Educación de la Universidad de Sevilla donde el presidente saliente, el profesor José Luis García Garrido, hizo una propuesta de candidatura compuesta por el profesor Ángel González Hernández como Presidente, el profesor Luis Miguel Lázaro Lorente como Vicepresidente, el profesor Ferrán Ferrer como Secretario, el profesor Francesc Raventós Santamaría como vicesecretario y los profesores Clementina García Crespo, Julio Ruíz Berrio y Vicente Llorent Bedmar como vocales. De los 32 presentes, esta candidatura obtuvo 29 votos a favor, 1 voto en blanco y 2 votos en contra. Si se trata de recordar la historia, me recuerdo en aquella cita intentando encajar los dos votos negativos, estaba sulfurada – a pesar de la vehemencia de mi carácter, en mi descarga diré que aún estaba en la veintena-; recuerdo sus palabras, “no te enfades Amalia, si todos pensamos igual es que nadie piensa”. Esa era la elegancia real que a pesar de los reveses siempre mantuvo con afines y, como él decía, menos afines. La que es sencilla de identificar en el último acto como Vicepresidente con el que cerró la despedida de su predecesor, el Profesor José Luis García Garrido, proponiendo en aquella misma Asamblea, antes de que se elevara su candidatura, una enmienda de los estatutos de la Sociedad que estableciera el nombramiento como presidente honorario de la asociación al presidente saliente y su inclusión en la junta directiva de forma automática. Fue efectivamente su primera tarea como Presidente de la SEEC.

La renovación de la Junta Directiva se produciría preceptivamente dos años después en la Asamblea Ordinaria de la SEEC celebrada el 25 de noviembre de 2000 en la Manga del Mar Menor, en Murcia, siendo aprobada, en esta ocasión ya sí, por unanimidad. Al término de su mandato, dos años después, cesa dando paso a la nueva Directiva elegida en la Asamblea celebrada en la Universidad de Salamanca el 23 de noviembre de 2002. Dicha Junta no integraría ya a algunos de sus compañeros de armas. No estaría en esa nueva edición, su siempre leal compañero y amigo, el Profesor D. Francesc Raventós Santamaría, tampoco el actual Presidente de la SEEC, D. Luis Miguel Lázaro Lorente, ni el recientemente fallecido Profesor Julio Ruíz Berrio. Ángel González quedaría incluido en la Junta Directiva elegida para el nuevo periodo presidencial, el del Profesor Ferrán Ferrer (2002-2006), en calidad de Past-President.

El periodo de presidencia de Ángel González estuvo efectivamente marcado por su implicación con y para la Sociedad. No escatimó esfuerzos y prueba de ello lo tenemos en la asunción por parte de Murcia y siguiendo la tradición de vínculo a la presidencia, la

edición del Boletín de la Sociedad en colaboración con quien suscribe estas líneas, la celebración de las Segundas Jornadas Científicas de Educación Comparada del 9 al 10 de diciembre de 1999, así como la recogida del testigo en la organización del VII Congreso Nacional de Educación Comparada celebrado en la Manga del Mar Menor, en Murcia del 22 al 25 de noviembre de 2000.

Su periodo presidencial vino también marcado por la desaparición de quienes fueran padres reconocidos de la Educación Comparada en España, los profesores Juan Tusquets y Ricardo Marín. Respetuoso, afectuoso y sentido fue el recuerdo que desde la presidencia de la SEEC y a través de su Boletín se ofreció a ambos; de ello dan cuenta los Boletines nº 1 y nº 2 del año 1999, homenajes, como él mismo señalaba, debidos por obligación institucional de “dedicarle el reconocimiento que esta Sociedad debe tener a los gigantes sobre los que nos alzamos” (*In memoriam: Juan Tusquets*, Boletín de la SEEC, nº 1 de 1999).

También la Revista Española de Educación Comparada dejó testimonio, con sendos *In memoriam*, del calado de la pérdida de ambas figuras para el panorama de la educación comparada en España. La profesora Ramona Valls sintetizaba, con profundo respeto y afecto sincero, la relevancia de Juan Tusquets en la educación comparada española, recogiendo así el sentir de toda la SEEC en el número 4 de la misma, correspondiente al año 1998: “Ha sido uno de los propulsores de la Educación Comparada en España. A través de la correspondencia epistolar con Pere Rosselló, y de la relación que mantuvo con los principales especialistas europeos e internacionales de educación comparada, conoció los acontecimientos del ámbito de la educación en su dimensión comparativa y los difundió por las universidades españolas. Le unió una estrecha amistad con el pedagogo alemán Friedrich Schneider del cual tradujo al castellano alguna de sus obras” (VALLS, 1998: 287). Destacaba también la profesora Valls en aquellas líneas la relevancia y protagonismo del profesor Tusquets en el arranque y sólida consolidación de la Revista *Perspectivas Pedagógicas*, sin obviar el indiscutible vínculo de la misma con el campo de la educación comparada.

En el número 5 de la Revista Española de Educación Comparada y en esta ocasión a cargo del profesor García Garrido un breve *In Memoriam* recordaba el relevante papel de D. Ricardo Marín Ibáñez en la historia de la Educación Comparada en España. En el ya mencionado Boletín número 2 de 1999 de la Sociedad Española de Educación Comparada Ángel González se expresaba así: “Como Presidente hoy de la Sociedad Española de Educación Comparada, cargo que tan dignamente él desempeñó desde su fundación en 1977 hasta la todavía reciente adaptación estatutaria de 1994, escribo estas líneas con obligación institucional, pero con la devoción de un tiempo compartido también personalmente” (*In memoriam: Ricardo Marín*, Boletín de la SEEC, nº 2 de 1999).

Durante su Presidencia, aparte de los eventos destacados en los que se implicara personalmente y de forma directa, resultan reseñables la celebración de las III Jornadas Científicas de Educación Comparada del 13 al 14 de diciembre de 2001 en Sevilla y Huelva y el VIII Congreso Nacional de Educación Comparada “Educación Obligatoria en España y Latinoamérica. Situación actual y perspectivas de futuro” que tuvo lugar en Salamanca del 20 al 23 de noviembre de 2002. Es así mismo el periodo, concretamente desde mayo de 2000, en el que se dan los primeros pasos que ubicarían la página web de la SEEC en el servidor de la Universidad del País Vasco, con la visibilidad que efectivamente se consigue de nuestra Sociedad desde mayo de 2000 en los diferentes buscadores, organismos internacionales (UNESCO, OIE, Eurydice...) y Sociedades de Educación Comparada. De hecho el *World Council of Comparative Education Societies* incluye el link de nuestra SEEC el 2 de junio de 2000. Sobre estas acciones insistiremos en los próximos apartados.

En gran medida el paso del profesor González por la Presidencia de la Sociedad Española de Educación Comparada estuvo marcado, como no podía ser de otra forma, por su propia forma de entender la Universidad. Señalábamos en la introducción de lo que fueron las actas del VII Congreso Nacional de Educación Comparada:

“La propia imagen que podemos formar del mundo y de las cosas, -también la llamada realidad social-, no es más que el reflejo de la reflexión que se opera en el propio espejo donde también yo soy reflejado, dentro de la acción de conocer, como el pintor de las Meninas. Por tanto, la idea que nosotros, universitarios, podemos colegir de la Universidad, nos tiene prisioneros en el ambiente y espacio del cuadro desde el que operamos (...) Demasiados candidatos o coordinación para que la orquesta ejecute la polifonía armónicamente.... Entre tanto, cuánta nota duerme en el arpa... esperando una mano con batuta que sepa darle entrada.” (GONZÁLEZ y AYALA, 2002: 8).

Concebía la complejidad de los condicionantes de la acción en el seno de “la orquesta”, era la implicación la que permitía finalmente una llamada a la esperanza ante lo que no funcionaba o sencillamente podía funcionar de otra manera. A esa forma de entender la realidad unió, también durante su periodo presidencial de la SEEC, lo que caracteriza el recuerdo de muchos de los que pudimos compartir con él aquellos años y que recordaba José Cobacho, Rector de la Universidad de Murcia, con motivo de su Homenaje:

“El hombre de temple y raza castellana que nunca le abandonó era un aventurero. Lo más distante de eso que se podría calificar como un funcionario convencional, ni en lo científico ni en la gestión. Tenía habilidad para decir en el momento inoportuno lo impertinente y saber defenderlo, sin aspavientos, con naturalidad dejando a los interlocutores en la mala conciencia de no haber contemplado tal perspectiva de las cosas o las personas objeto de conversación. Como si las fronteras le parecieran barreras y no protección, las rompió permanentemente” (COBACGHO, 2012: 13).

Otra forma de entender, también la Sociedad Española de Educación Comparada, que introdujo tantas veces elementos de contraste, tan necesarios para enriquecer las realidades. Y ello desde lo que la dulzura de las palabras de Ramona Valls recuerdan con afecto “Nunca sus aportaciones resultaban indiferentes, nunca decía cosas sin aportar nada,

nunca eran vacías sus palabras. Siempre resultaba elegante a la vez que fino en sus comentarios...” (VALLS, 2012: 362).

2. LA EDICIÓN DEL BOLETÍN DE LA SEEC, LAS JORNADAS CIENTÍFICAS DE EDUCACIÓN COMPARADA Y EL ARRANQUE DE LA PÁGINA WEB DE LA SEEC VINCULADA A LA UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO

Cuando Ángel González acomete la presidencia de la SEEC asume, entre sus responsabilidades, la necesidad de dotar de continuidad a las iniciativas que habían arrancado en el periodo anterior, pero que requerían de segundas ediciones para realmente tener la oportunidad de asentamiento y mantenimiento.

Dice el profesor García Garrido en su aportación de este mismo número que el asumir casi en solitario la elaboración gráfica del nuevo Boletín fue un evidente fallo; se refiere con razón a las ediciones “caseras” pero, en honor a la verdad, también hay que decir que el Boletín arrancó gracias a aquel trabajo y que su papel ha resultado valioso e indiscutible a pesar de la evidencia, hoy ya realidad, de su potencial mejora. También nosotros desde la perspectiva de hoy, con la cuidada edición que nuestras compañeras Macarena Esteban y Teresa Terrón de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla imprimen a este Boletín, sentimos cierto rubor por aquella edición, pero no deja de ser reflejo de un esfuerzo importante por implicarnos, sin medios, en la mejora de las relaciones y difusión de la información de nuestra Sociedad. Nos pareció una extraordinaria idea dar uso a aquel papel melocotón que muchos recordarán en el periodo de edición del Boletín de estos años, porque un error en un pedido de papel dejó varios paquetes del mismo en nuestras manos sin posibilidad de devolución. No había presupuesto para más. Recuerdo también con cierta añoranza mi alegría cuando Ángel González encargó por fin una grapadora de brazo largo que facilitaba tantísimo el grapado de las hojas que constituían el Boletín, también nuestra búsqueda de esa imagen del mundo que presidió la edición de los boletines durante aquellos años.

Su estructura, sin embargo, sí incluía secciones que luego seguirían presentes en las ediciones posteriores que del mismo se hicieron. Miembros de la Junta Directiva, forma de contacto con los editores y sede de la SEEC en su portada, aparte del Editorial, la Carta del Presidente que daba cumplida cuenta del devenir de reuniones y noticias que afectaban a la Sociedad como institución y a sus miembros, el Calendario de Jornadas y eventos, el rincón de la REEC, el anuncio de los Congresos en agenda, las Publicaciones recibidas y tesis defendidas, así como el Impreso de adhesión a la Sociedad y la Llamada a participar en el Boletín. También durante el periodo de presidencia de Ángel González se editaron dos boletines monográficos, el número 3 de 2000 y el número 3 de 2002, que recogían el programa e informaciones relativas a alojamiento, viajes, presentación de contribuciones,

mesas, estructura de las sesiones,... de los Congresos Nacionales que bianualmente reunían, en sus palabras, “a la familia comparativa de la educación”.

Es justo reseñar el especial celo y cuidado que puso el profesor González en lo que serían las II Jornadas Científicas de Educación Comparada que se desarrollarían en el Salón de Grados de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia los días 9 y 10 de diciembre de 1999. Dirigidas por él mismo y coordinadas por quien suscribe estas líneas, es precisamente en la Carta del Presidente del Boletín nº 2 de 1999 donde se señala el acuerdo de la Junta Directiva de 17 de Junio de 1999 de organizar dichas jornadas desde el propio convencimiento del profesor González de:

“la necesidad de promover los contactos e intercambios de tipo disciplinar-científico, con referencia intencionada a la cuestión metodológica, en una materia esencialmente deudora del método, como su rotulación adjetivada lo proclama: Comparada. Siempre útiles –continuaba el profesor González, es quizás acuciante la recurrencia a Jornadas de debate sobre contenido y método de la disciplina así como los problemas epistemológicos que suscita la propia Ciencia Comparada de la Educación y cómo ello es plasmado en los programas de docencia”.

Los preparativos de aquella Jornada supusieron, en el intento de dar los primeros pasos en el esfuerzo por implicar en las actividades de la Sociedad Española de Educación Comparada a las distintas tradiciones y escuelas de educación comparada en España, la búsqueda pormenorizada y telefónica del profesorado implicado en la docencia de la Educación Comparada en las Universidades españolas, junto al envío masivo de cartas y correos que pretendían difundir lo máximo posible la celebración de dichas Jornadas.

Finalmente fueron diecisiete las Universidades participantes, en concreto la Universidad de Barcelona, la Universidad Autónoma de Barcelona, la Universidad de Burgos, la Universitat de Girona, la Universidad de Granada, la Universidad de Huelva, la Universidad Complutense de Madrid, la Universidad Pontificia de Comillas, la Universidad de Málaga, la Universidad del País Vasco, la Universidad de Salamanca, la Universidad Pontificia de Salamanca, la Universidad de Santiago de Compostela, la Universidad de Sevilla, la Universidad Rovira i Virgili de Tarragona, la Universidad de Valencia y por supuesto la anfitriona Universidad de Murcia. Los diferentes programas de la materia de Educación Comparada y disciplinas afines fueron generosamente enviados con anticipación por parte de los participantes, lo que permitió contar con una interesante documentación de trabajo.

La primera jornada, del 9 de diciembre se centró tal y como recoge el citado Boletín 1 de 2000, en la exposición y debate de los programas presentados con ricas reflexiones sobre la presencia en los planes de estudio, ubicación en ciclos y titulaciones así como tendencias en función de las procedencias geográficas, lo que permitió una visión bastante representativa de la disciplina en el panorama nacional. La jornada había previsto la exposición que sobre la red Iris hicieron el, lamentablemente también prematuramente

desaparecido, profesor Ferrán Ferrer de la Universidad Autónoma de Barcelona y el profesor Luis M^a Naya Garmendia de la Universidad del País Vasco. La segunda jornada, del 10 de diciembre quedó estructurada en forma de mesa redonda lo que permitió la expresión de inquietudes científicas y profesionales y también un rico debate sobre tendencias en el ámbito de la docencia y la investigación. Una estructura que hemos tenido ocasión de volver a encontrarnos en sus sucesivas ediciones.

Fruto del trabajo de estas jornadas, se hizo una recopilación de los datos de las Universidades participantes mediante unas plantillas que permitieron la identificación de Universidades, titulaciones en las que se impartía la Educación Comparada o materias afines, Áreas, Departamentos, asignaturas, créditos, distinguiendo entre carga teórica y carga prácticas, carácter (anual-cuatrimestral, troncal-obligatoria-optativa), año de implantación, profesor responsable, curso en el que se impartía, número de grupos, número aproximado de alumnos por grupo, perspectivas de futuro y comentarios. Con esta información que establecía un claro protocolo de recogida de información se hizo llegar, por expreso deseo de los asistentes, el listado de direcciones electrónicas de todos los participantes; eran otros tiempos y como señalábamos la comunicación tenía aún cauces más lentos. Una breve síntesis de algunos de los datos recabados en las Jornadas se hicieron llegar a los miembros de la SEEC también a través del Boletín número 1 de 2000.

El relevo, en lo que a Jornadas Científicas se refiere durante este periodo, vendría de la mano de las Universidades de Sevilla y Huelva, en las que sin duda fueron las jornadas con la más impactante agenda cultural y de ocio que quien suscribe estas líneas puede recordar. Celebradas los días 13 y 14 de diciembre de 2011, y organizadas por los profesores Vicente Llorent Bedmar, Juan Agustín Morón Marchena y Juan Carlos González Faraco comenzaron con un almuerzo el día 13 de diciembre que dió paso a la tarde propiamente de trabajo, que se desarrolló en la Sala de Juntas del rectorado de la Universidad de Sevilla, con un coloquio que versaría sobre “La SEEC y la Educación Comparada”: se abordaron también en el mismo cuestiones relativas al Congreso Nacional de Educación Comparada, la Revista Española de Educación Comparada y la página web. La segunda y última jornada, la del día 14 de diciembre, se destinó a una inolvidable visita guiada al Parque Nacional de Doñana, aderezada por la oratoria del profesor González Faraco, que culminaría con un almuerzo en la Aldea del Rocío que dió por finalizadas estas jornadas, desarrolladas en un clima cálido y acogedor para todos los asistentes.

Por último, en este apartado podríamos reseñar lo que fue el arranque de la página web de la Sociedad Española de Educación Comparada vinculada al servidor de la Universidad del País Vasco, gracias al excelente trabajo desarrollado por el Profesor Luis María Naya Garmendia. Hemos señalado con anterioridad que ya en las sólidas, académicamente hablando, II Jornadas Científicas de Educación Comparada, se reservó un espacio para que los profesores Ferrán Ferrer y Luis M^a Naya expusieran algunas

cuestiones sobre la red Iris. Será en el Boletín 2 de 2000 en el que el propio Profesor Naya redacte un informe sobre la situación de la página web de la SEEC, señalando la fecha del 8 de mayo de 2000 como aquella en la que se da conocimiento de su existencia a la comunidad científica. Arrancó con fuerza, como reconocía con orgullo el propio Profesor Naya, gracias al esfuerzo en su dada de alta con fecha 31 de mayo de 2000 en varios buscadores, la notificación de su existencia a Organismos internacionales como UNESCO, Cedefop, Oficina Internacional de Educación o Eurydice, entre otros, así como a las diferentes Sociedades de Educación Comparada. El *World Council of Comparative Education* por ejemplo como hemos indicado incluirá el link de la SEEC desde el 2 de junio de 2000. El profesor Ángel González y yo misma, como editores de aquel Boletín, expresábamos nuestra felicitación al trabajo bien hecho de Luis M^a Naya, que tanto ha contribuido a la visibilidad de la Sociedad y su efectiva presencia en el panorama nacional e internacional, como por otra parte reconocen justamente los premios que no tardaría en recibir de la *International Association of Webmaster & Designers*, el *Golden Web Award* 2002-2003 y también, ya en un edición posterior, el 2003-2004.

3. LA REVISTA ESPAÑOLA DE EDUCACIÓN COMPARADA (REEC) Y LOS CONGRESOS

Como queda reflejado en las Actas de la Junta Directiva que se conservan de este periodo no es una excepción que en las reuniones de la Junta Directiva de la Sociedad Española de Educación Comparada se trate la marcha de la Revista Española de Educación Comparada. Durante el periodo que nos ocupa, la presencia de su director en dichas Juntas, en calidad de *Past-President* permitió mantener un cauce de comunicación abierto entre una y otra estructura de funcionamiento.

Los números de la REEC de estos cuatro años permiten un análisis que da muestras de los intereses y temas que aglutinaban el interés de los investigadores, también para este periodo nos hablan de una colaboración e implicación clara de los miembros de la Sociedad Española de Educación Comparada en el fortalecimiento de la REEC, así como de una paulatina apertura a la entrada de trabajos provenientes de la comunidad científica europea pero también latinoamericana, asiática y norteamericana. En concreto los números correspondientes al periodo presidencial de Ángel González (1998-2002) son los siguientes:

Año 1998, número 4, La educación en siglo XXI, coordinado por el profesor Ferrán Ferrer y número al que se hace referencia también en la aportación de García Garrido. En él encontramos la particularidad, que con el paso del tiempo se volverá a repetir, de una única sección monográfica que reúne un total de once aportaciones y que por razones obvias de limitación espacial no da cabida a la sección de Estudios e Investigaciones. Ocho de las contribuciones serán nacionales y tres de procedencia europea.

Año 1999, número 5, La enseñanza superior en la sociedad del saber, coordinado por el profesor Ángel González Hernández. Monográfico compuesto por siete contribuciones y dos trabajos incluidos en la sección de Estudios e Investigaciones. Un total de nueve aportaciones, 6 de procedencia nacional y tres de procedencia internacional, uno norteamericano, otro europeo y otro latinoamericano.

Año 2000, número 6, Perspectivas de la educación en América Latina, coordinado por el profesor José Luis García Garrido. Monográfico compuesto también por siete contribuciones y seis trabajos incluidos en Estudios e investigaciones. Un total de trece aportaciones, seis de procedencia nacional, uno mixto de procedencia nacional y europea, uno de procedencia norteamericana y cinco de procedencia latinoamericana.

Año 2001, número 7, La Educación Secundaria. Problemas y perspectivas, coordinado por el profesor Francesc Raventós Santamaría. Monográfico compuesto por nueve contribuciones y cuatro trabajos incluidos en la sección de Estudios e Investigaciones. Un total de trece aportaciones, 11 de procedencia nacional y dos de procedencia internacional, concretamente una latinoamericana y otra europea.

Año 2002, número 8, Sociedad, educación e identidad cultural, coordinado por el profesor Vicente Llorent Bedmar. Monográfico compuesto por cinco contribuciones y cinco trabajos incluidos en la Sección de estudios e Investigaciones. Un total de diez aportaciones, siete de procedencia nacional y tres de procedencia internacional, concretamente dos norteamericanas y una asiática.

Este recorrido por la vida propiamente académica de nuestra Sociedad se ve completada también con la realización de los dos Congresos que coinciden con este periodo presidencial por un lado el Congreso Nacional de la Manga del Mar Menor, en Murcia y por otro, el Congreso Nacional de Salamanca.

El VII Congreso Nacional se realizaría en la Manga del Mar Menor, en Murcia, del 22 al 25 de Noviembre de 2000 con el tema “Realidad y prospectiva de la Educación Superior: un enfoque comparado”. En lo que se refiere a su programa las conferencias previstas fueron la inaugural a cargo del profesor D. José Luis García Garrido sobre “La universidad entre siglos”, la prevista que finalmente cuestiones personales impidieron llevar a cabo del Catedrático de Educación Comparada Miguel A. Pereyra García-Castro, “De legisladores a intérpretes: introducción a una historia del presente de la creación de la disciplina universitaria de la Educación Comparada”, la impartida por D. Francisco Michavila Pitarch, Catedrático de la Universidad Politécnica de Madrid sobre “Luces y sombras del sistema universitario en España” y finalmente la Conferencia de Clausura que corrió a cargo del Catedrático de Administración de Políticas Universitarias de la Universidad canadiense de Montreal, D. Manuel Crespo González y que llevó por título

“Políticas públicas y transformación de la universidad: una perspectiva comparativa internacional”. Las mesas redondas se centraron en los temas Gestión y Administración de la Universidad, presidida por D. Manuel de Puelles Benítez con un total de trece comunicaciones; Mujer y Educación Superior, presidida por D^a Clementina García Crespo con un total de nueve comunicaciones; Fuentes de Información, Nuevas Tecnologías y Educación Superior, presidida por D. José A. Benavent Oltra con un total de tres comunicaciones; la Pedagogía de la Enseñanza Superior, presidida por D. Julio Ruíz Berrio con un total de nueve comunicaciones; la Enseñanza Superior en una perspectiva internacional, presidida por D. Vicente Llorent Bedmar con un total de catorce comunicaciones; y Educación Superior y Mercado de trabajo, presidida por D. Francesc Raventós Santamaría con un total de cuatro comunicaciones. Los trabajos quedaron reflejados en las Actas del Congreso que finalmente reunirían los textos de las conferencias impartidas y un total de cincuenta y dos comunicaciones.

El VIII Congreso Nacional se celebró en Salamanca del 20 al 23 de noviembre de 2002 y tuvo como tema “Educación Obligatoria. Situación actual y perspectivas de futuro en Europa y Latinoamérica”. La conferencia inaugural correría a cargo del profesor José Luis García Garrido y versó sobre “Europa y Latinoamérica: reflexión comparada de sus sistemas de educación” y la conferencia de clausura, impartida por el profesor D. Antonio Nóvoa, Catedrático de Historia de la Educación y Educación Comparada de la Universidad de Lisboa, Portugal, llevó por título “Imágenes de la Educación Obligatoria. Lecturas desde la investigación comparada”. La estructura de la actividad académica se organizaría en torno a los bloques temáticos: Democratización y exclusión en la escuela, Políticas de financiación de la educación obligatoria, La gobernabilidad en la educación: centralización/descentralización y autonomía, Diversidad cultural en la escuela, La formación básica en la escuela obligatoria y la preparación de los ciudadanos y El profesorado: formación y problemática. Paralelamente las mesas redondas se centrarían en tres tópicos, La dimensión europea en la educación obligatoria, Retos en la educación obligatoria: calidad, participación y servicio público y escuela Rural: problemas y perspectivas (Boletín nº 1 de 2002 de la SEEC). Ya en el Boletín nº1 de 2003, la reseña del Congreso, que corrió a cargo de la organizadora del Congreso, la tan querida profesora D^a Clementina García Crespo, destaca el hecho de la asistencia al mismo de numerosos investigadores de España y también en aquella ocasión de América Latina.

Durante este periodo y como fue recogiendo el Boletín de la Sociedad, se celebrarían también los Congresos Mundiales del WCCES: el décimo, “*Education, Equity and Transformation*” en Ciudad del Cabo (Sudáfrica) del 12 al 17 de julio de 1998 y el undécimo, “*New challenges and new paradigms. Moving education into the 21st Century*”, del 2 al 6 de Julio en Chungbuk (Corea). También se celebrarían tres ediciones de las Conferencias de la CESE, en Holanda, Italia e Inglaterra respectivamente, la décimo octava, “*Education contested: changing relations between State, Market and Civil society*”

en modern European education”, celebrado del 5 al 10 de julio en Groningen; la décimo novena, *“The emergence of the knowledge society: from clerici vagantes to internet”*, celebrada del 3 al 7 de septiembre en Bolonia; y la vigésima *“Towards at the end of Educational Systems? Europe in a world perspective”*, celebrada de 15 al 19 de julio en Londres. También los encuentros periódicos de los Coloquios Internacionales de la AFEC, así en su edición del 27 al 29 de mayo de 1998 en la Sorbona, con el tema “Historia y futuro de la Educación Comparada en lengua francesa en Europa y en el mundo; del 25 al 27 de mayo de 2000 con el tema *“Education et travail: divorce ou entente cordiale”* en la Université de Genève o con el tema *“Formation des enseignants: permanences, changements, tensions actuelles. Analices comparées”*, en la Université de Caen del 23 al 25 de mayo de 2002.

Este periodo guardó la intención de intentar hacer partícipes de la vida de la Sociedad Española de Educación Comparada a algunos de los miembros de la comunidad científica española que, de forma más activa y protagonista, se implicaban en los proyectos y distintas ediciones que las distintas Sociedades europeas y organismos internacionales convocaban de forma periódica; nos referimos entre otros a profesores como Francesc Pedró o el Catedrático de Educación Comparada de la Universidad de Granada Miguel A. Pereyra, asiduas y reconocidas autoridades en las sucesivas ediciones de las Conferencias, los Coloquios internacionales y en general los eventos mundiales y actuaciones de organismos internacionales. La presidencia de Ángel González intentó, consciente del papel de los mismos en la consolidación de la imagen española fuera de sus fronteras, dar un papel relevante a estos protagonistas en sus propias convocatorias -pudieran luego o no las circunstancias permitir su presencia-, dejando constancia, desde su periodo de Presidencia de la Sociedad Española de Educación Comparada, del reconocimiento de esa labor que a todas luces contribuía y ha seguido contribuyendo a una imagen sólida de la Educación Comparada fuera de España.

4. UNA BUENA DESPEDIDA: DE LA EDUCACIÓN A LA POLÍTICA Y DE LA POLÍTICA A LA EDUCACIÓN

La realidad es que el periodo presidencial de Ángel González Hernández supuso un paréntesis colmado de ilusión, en un trayecto vital siempre activo en lo que a implicación en responsabilidades institucionales se refiere. Destacábamos, hace no tanto, un valor de compromiso institucional universitario que acompañó al profesor González durante todas las etapas de su vida

“por su sentido de la estética y su compromiso profesional con la institución universitaria, ha mantenido siempre, en fondo y forma, su apoyo a la Universidad, representándola en todo momento y realizando en ella gran parte de su trayecto humano y académico, tan inseparables para él en esa comprensión humanista que siempre tuvo del saber y de la vida y de sus mutuas implicaciones” (AYALA y SÁEZ, 2000: 365).

Efectivamente, inmediatamente antes de asumir la presidencia de la Sociedad Española de Educación Comparada el profesor González había estado vinculado a la gestión universitaria como Director de las Relaciones Internacionales de la Universidad de Murcia (1994-1998), en el equipo rectoral que dirigiera el profesor Juan Monreal. Sus acciones durante este periodo nos hablan de una evidente vocación internacional que supo siempre orientar desde la gestión de las políticas universitarias.

No tardaría tampoco, una vez finalizara su periodo de Presidencia de la Sociedad, en embarcarse en un nuevo proyecto, en esta ocasión desde el ámbito de la responsabilidad política, como Delegado del Gobierno de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, en ese vínculo que también señaláramos con motivo de su homenaje:

“Murió dedicado a la política, la otra actividad que más le provocaba y estimulaba, mientras pensaba lo mucho que estaba cambiando, como otras organizaciones, la institución y la profesión para la que se formó y trabajó. Quizás no tuvo tiempo de percatarse hasta qué punto, pero si lo hubiera hecho habría evitado moralizar las conclusiones. La universidad al fin y al cabo deviene como todo lo que existe” (AYALA y SÁEZ, 2012:368)

La siempre fina inteligencia del profesor Diego Sevilla supo también, con motivo de su Homenaje, dotar de contenido la comprensión contextual de la generación del profesor González (Sevilla, 2012), que no concebía la crítica sin la acción consecuente. Una acción orientada a modificar las situaciones, con la disposición para embarcarse y actuar, sin miedo a estar en la primera línea, como el estratega que era, como el hombre profundamente político que reconocía en sí mismo.

No hace tanto, con ocasión de una contribución centrada en la visión docente de la Educación Comparada del profesor González (AYALA, 2013), quien suscribe estas líneas cerraba aquel escrito como quiero también culminar hoy éste que nos ocupa. Con la vinculación que, su gran y leal amigo, el profesor Francesc Raventós Santamaría (2012), señalaba, no sin cierta añoranza, con motivo del homenaje que le rindiera la Universidad de Murcia: la vinculación entre educación, universidad y bienestar que bien puede sintetizar, para los que conocimos los esfuerzos y logros del profesor Ángel González, su intenso y personalísimo periodo presidencial de la Sociedad Española de Educación Comparada.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

AYALA DE LA PEÑA, A. (2013): *Ángel González y su visión docente en Educación Comparada*, en L.M. LÁZARO, *Lecturas de Educación Comparada e Internacional*, pp. 25-36 (Valencia, Universidad de Valencia).

- AYALA DE LA PEÑA, A. Y SÁEZ CARRERAS, J. (2010): In memoriam. Apunte biográfico sobre el profesor Ángel González Hernández, *Revista Educatio Siglo XXI*, vol 28, 1, pp. 365-368.
- GONZÁLEZ HERNÁNDEZ, A. y AYALA DE LA PEÑA, A. (Coords) (2002): *Realidad y Prospectiva de la Educación Superior: un enfoque comparado* (Murcia, D.M).
- RAVENTÓS SANTAMARÍA, F. (2012): *Educación, Universidad y Bienestar*, en UNIVERSIDAD DE MURCIA, *Homenaje a Ángel González*, pp. 293-305 (Murcia, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia).
- SEVILLA MERINO, D. (2012): *Sobre la idea de generación, transición política española y educación*, en UNIVERSIDAD DE MURCIA, *Homenaje a Ángel González*, pp.339-350 (Murcia, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia)
- VALLS MONTSERRAT, R. (1998): In memoriam. Dr Joan Tusquets (1901-1998), *Revista Española de Educación Comparada*, 4, pp. 287-289
- VALLS MONTSERRAT, R. (2012): *Ángel González y la Escuela de Pedagogía Comparada de Barcelona*, en UNIVERSIDAD DE MURCIA, *Homenaje a Ángel González.*, pp. 351-362 (Murcia, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia).

REFERENCIAS INFORMÁTICAS

- BOLETÍN DE LA SOCIEDAD ESPAÑOLA DE EDUCACIÓN COMPARADA:
<http://www.sc.ehu.es/sfwseec/boletin.htm>
- REVISTA ESPAÑOLA DE EDUCACIÓN COMPARADA (REEC):
<http://www.uned.es/reec/espanol.html> y <http://www.uned.es/reec/espanol.html>
- SOCIEDAD ESPAÑOLA DE EDUCACIÓN COMPARADA (SEEC):
http://www.sc.ehu.es/sfwseec/index_cas.html

PROFESIOGRAFÍA

Amalia Ayala

Profesora Titular de Educación Comparada en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación, es profesora de la Universidad de Murcia y miembro de la Sociedad Española de Educación Comparada, de cuya Junta Directiva forma parte desde el año 2010. En la actualidad y desde 2013 es Vicedecana de Relaciones Internacionales de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia y Coordinadora de las titulaciones del Grado de Educación Infantil de dicha Facultad. El Fortalecimiento del Postgrado en República Dominicana (Proyectos UMU-Cajamar, 2012) o el Diseño de un Máster en Género e Igualdad (Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación (2011) son algunos de los

proyectos en los que ha participado recientemente. También en esta última época ha coordinado, en colaboración con el profesor D. Antonio Luzón Trujillo de la Universidad de Granada, el nº 22 de la Revista Española de Educación Comparada “La formación del profesorado en el siglo XXI” (2013). **Datos de contacto:** Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Facultad de Educación. Universidad de Murcia. Campus de Espinardo, 30100 Espinardo, Murcia. E-mail: amayala@um.es.

Fecha de recepción: 7 de marzo de 2014.

Fecha de revisión: 26 de mayo de 2014 y 3 de junio de 2014.

Fecha de aceptación: 8 de septiembre de 2014.

4



INSTITUCIONES Y PERSONAS: LA SOCIEDAD ESPAÑOLA DE EDUCACIÓN COMPARADA 2002-2006

*Institutions and People: the Spanish Comparative
Education Society 2002-2006*

Diego Sevilla*

RESUMEN

La Presidencia del Profesor Ferran Ferrer se extendió del 22.11.2002 al 08.09.2006. En estos años, la vida de la Sociedad estuvo marcada por sus grandes capacidades que le permitieron dirigirla con notable eficacia y ayudar a mejorar en todos sus miembros la docencia y la investigación en esta materia. Entre otras acciones de este período, merecen destacarse la publicación de la Revista Española de Educación Comparada también en formato electrónico, la celebración de dos Congresos Nacionales, dedicados al estudio de las Convergencias en la Educación Superior y al Derecho a la Educación en un mundo globalizado, la participación de los miembros de la Sociedad en Congresos europeos y mundiales, la calidad y fuerza comunicativa del Boletín de la SEEC, editado por Joan María Senent Sánchez y María Jesús Martínez Usarralde, y la puesta en marcha del Premio Pedro Rosselló.

* Universidad de Granada (España).

PALABRAS CLAVE: Educación Comparada; Asociaciones académicas; Revistas académicas.

ABSTRACT

Professor Ferran Ferrer's presidency lasted from the 22th of November 2002 until the 8th of August 2006. During this period, life within the society was conditioned by his great abilities, which allowed him to direct the society with remarkable efficiency and help to improve teaching and research regards all its members within this field. Among the actions undertaken during this period, especially worth of mentioning are the publication of the Spanish Journal of Comparative Education also in digital format, the celebration of two National Congresses dealing with the studying of the Convergences in Higher Education and the Right to Education in a Globalized World, the participation of the members of the Society in European and World Congresses, the quality and the communicative strength of the Spanish Society of Comparative Education Journal, which was published by Joan María Senet Sanchez and María Jesús Martínez Usarralde and the putting in operation of the Pedro Roselló price.

KEY WORDS: Comparative education; Academic associations; Academic journals.

INTRODUCCIÓN

Desde que acepté escribir estas páginas, de forma reiterada me ha venido a la cabeza la idea de que no debía haberlo hecho. He tenido la sensación de encontrarme en una de esas situaciones de las que uno piensa que no debían de haberse producido. En primer lugar, porque Ferran debería seguir entre nosotros. Si es mucho, muchísimo lo que recibimos de él hasta ese fatídico día del pasado mes de julio en que nos dejó, no hay duda de que hubiéramos recibido mucho más en el terreno personal y académico si la enfermedad no hubiera segado su vida de modo tan prematuro y cuando sus aportaciones humanas y profesionales estaban en plenitud.

Pero hay que añadir una segunda razón: es a todas luces evidente que lo escrito por mí sobre nuestra Sociedad en el período de tiempo que él la presidió no logrará acercarse ni de lejos a la calidad y profundidad de lo que hubiera redactado él. La presidencia de una persona de la capacidad y compromiso de Ferran hace que ese período de tiempo quede marcado por ella y ella mejor que nadie tiene la posibilidad de mostrar con las adecuadas amplitud y hondura los propósitos y logros que hubo durante el mismo. A esa dificultad se

suman, obviamente, las grandes diferencias entre las facultades y conocimientos de Ferran y los míos.

Por eso fácilmente se comprende la reiteración con la que he pensado que mejor ‘no’, que no siempre la buena voluntad justifica un mal resultado. Sólo la he podido superar repitiéndome que el período en que Ferran nos presidió no podía quedar ausente en nuestra REEC e imaginando que principal, sino exclusivamente, serán miembros de la Sociedad quienes lean estas páginas y que, conocedores como son de lo que fue su Presidencia y la vida que tuvo nuestra Sociedad durante la misma compensarán, matizarán, rectificarán y completarán con su memoria mis deficiencias.

He querido unir en el título las palabras “institución” y “personas”. Como todos sabemos, necesidades, capacidades y deseos afines han hecho que las personas se hayan asociado desde tiempo inmemorial. Y, más concretamente, desde el siglo XVII han ido surgiendo sociedades y academias donde personas deseosas de incrementar y perfeccionar sus conocimientos se reunían con cierta periodicidad para comunicar y discutir sus logros a la vez que sustentar sus esfuerzos en la persecución del saber. Este tipo de asociaciones se convertían así en un gran apoyo para la investigación y también en un lugar de encuentro y confraternización de quienes estaban unidos por un mismo deseo: avanzar en el conocimiento. Creo que eso es lo que hallamos en nuestra Sociedad y por ello se mantiene y fortalece nuestra vinculación a ella con el paso de los años. Pero también es evidente que nuestras asociaciones no permanecen inmutables en el tiempo y que son lo que son las personas concretas que día a día las encarnamos. Todos y cada uno de nosotros, sus miembros, con nuestro interés y dedicación a la Educación Comparada como campo de investigación y docencia, constituimos la realidad de nuestra Sociedad. He querido resaltar este hecho tan conocido por todos porque desearía que no se perdiera de vista que ése es el fondo de la imagen de nuestra Sociedad durante estos cuatro años y que, enmarcados por ese fondo, es como se nos presentan la obra y las personas que en ella y durante este período han estado en los lugares más representativos.

1. LA PRESIDENCIA DE FERRAN FERRER

El Prof. Ferran Ferrer i Juliá fue elegido Presidente en la Asamblea celebrada en la Universidad de Salamanca el 23 de noviembre de 2002. Se presentó una sola candidatura conformada por él como Presidente y los Prof. Vicente Llorent Bedmar (Vice-Presidente), Luis M^a Naya Garmendia (Secretario), Clementina García Crespo (Vice-Secretaria) y los vocales José Luis García Garrido, Joan M^a Senent Sánchez y Diego Sevilla Merino, además del Prof. Ángel González Hernández en calidad de Past-President. Sometida a votación, la candidatura obtuvo 29 votos a favor, ninguno en contra, dos en blanco y uno nulo. Cesó al terminar reglamentariamente su mandato y ser elegido como Presidente el Prof. Vicente

Llorent Bedmar en la Asamblea celebrada el 8 de septiembre de 2006 en el Palacio Miramar de Donostia-San Sebastián.

Debo reconocer que me encuentro con una ventaja respecto a los Presidentes a quienes se les ha encomendado escribir sobre su período presidencial. Y es que pienso que difícilmente no se sentirán limitados a la hora de valorar el peso de su influencia. En cambio, a mí nada me impide reconocer todo lo que supuso el ejercicio de la presidencia de Ferran para nuestra Sociedad.

Todos recordamos la gran cantidad de mensajes, llegados de diferentes lugares del planeta pero especialmente de instituciones internacionales educativas, que a través de la red EDU-COMP nos confortaron en el duelo y nos confirmaron que no era exagerada nuestra valoración de su personalidad, de su calidad académica y de su identificación con la Educación Comparada. Es evidente que Ferran reunía un cúmulo de cualidades que lo hacían especialmente idóneo para la presidencia de una sociedad como la nuestra. A sus sólidos y completos conocimientos sobre la materia sumaba su interés, su apasionamiento por su temática que le hacía atractivo y fácil interesarse por cualquier aspecto o tema relacionado con ella. Todos tenemos presente su dinamismo y jovialidad; su entusiasmo, energía, facilidad para la comunicación y para la apertura a nuevas relaciones; su seriedad en el trabajo y sus dotes para la organización; su accesibilidad y esa sencillez, tan natural en él, que te impedía sentirte inferior a su lado a pesar de que pronto te dieras cuenta de que te superaba en todos los ámbitos.

He creído encontrar en unas palabras de Cecilia Braslavsky, otra gran pérdida prematura para la educación, los rasgos principales con los que caracterizar la presidencia de Ferran:

“En un mundo de interdependencias crecientes, en el cual las fronteras entre Estados, ideas y sociedades tienden a borrarse, la reivindicación de la Educación Comparada como disciplina académica y el análisis de su tradición más reciente constituye un acto de rebelión, una convocatoria a la ruptura del discurso único y una apelación a la recuperación de la memoria para construir mejores y más independientes proyecciones hacia el futuro. Esta reivindicación de hecho, no planteada como tal por el autor (Ferran Ferrer), se produce a través de algunas de sus características más destacadas” (BRASLAVSKY, 2002: 11).

Escritas en el Prólogo a *La Educación Comparada Actual*, en mi opinión uno de los libros más completos y trabajados de Ferran –quizás muy relacionado con su Memoria a Cátedra– diría que en estas palabras se manifiestan, además de la inteligencia y perspicacia de Cecilia, el conocimiento y la amistad que le unían al autor y que le permitían señalar con tan gran lucidez los rasgos con los que la personalidad de Ferran marcaba sus actuaciones. De hecho, cuando Cecilia los señalaba en el libro, pienso que nos daba pistas inmejorables para descubrir la impronta que caracterizó la Presidencia de Ferran. Desde luego para mí no

ha resultado difícil ver cómo Ferran era consciente de la creciente importancia de las redes¹ y valorar su vocación a superar fronteras y promover contactos y relaciones a todos los niveles, incluyendo, por supuesto, los internacionales. También reconozco el acierto de Cecilia al señalar lo que caracteriza como rebelión. Ferran era un hombre avanzado, innovador, claro y valiente al expresar sus ideas y, por si fuera poco, sabía hacerlo de una forma dialogante, respetuosa y animado siempre por un espíritu en todo constructivo.

Sin duda Ferran imprimió su sello personal en toda la actividad de la Sociedad durante el período que duró su Presidencia: reuniones de la Junta Directiva, Asambleas, Revista, Boletín, Congresos... Pero donde lo hallamos de una forma más nítida es en las Carta del Presidente escritas para iniciar cada Boletín. Son seis textos que nos iluminan sobre la Presidencia de Ferran tanto por su estilo como por su contenido. Nada más empezar a leerlos llama la atención su viveza, muy alejada de esos tonos distantes y protocolarios de los que a veces se revisten los mensajes de las personas que ocupan un puesto oficial. Al contrario, nos encontramos con una comunicación próxima, directa, amistosa, propia de quien habla confiadamente a compañeros con los que comparte inquietudes y con quienes se siente unido por el afecto y la amistad. Y respecto al contenido, diría que en ellas se manifiesta su deseo de hacer partícipes a todos los miembros de la Sociedad no sólo de la vida de ésta en todos sus aspectos y detalles, sino de todo lo que se relacione con la Educación Comparada en cualquier ámbito y lugar. En éste sentido tiene un especial valor la primera, publicada en el Boletín número 1 de 2003. Comienza recordando los planteamientos que quiere desarrollar en su mandato y que ya expuso ante la Asamblea que le eligió el 23 de noviembre de 2002 en Salamanca: la renovación, el trabajo en equipo, la participación de los socios, la apertura a otras disciplinas y la transmisión de toda información sobre Educación Comparada. Y hay que reconocer que a lo largo de las Cartas fue dando cuenta de cómo iba cumpliendo su programa. A través de ellas conocimos las tensiones que se dieron en el World Council con motivo de la decisión de celebrar en Cuba el XII Congreso Mundial de Sociedades de Educación Comparada en octubre de 2004; la condolencia y solidaridad que como Presidente de nuestra Sociedad recibió con motivo de actos terroristas del 11-M de 2004 en Madrid, tanto de instituciones como de personas relacionadas con la Educación Comparada; una amplia y constante información sobre la problemática de la Educación Comparada, especialmente en Europa y América Latina, y de sus movimientos institucionales; las gestiones llevadas a cabo en orden a la mejora de las titulaciones universitarias... Eran, en definitiva, las Cartas de un Presidente pero también de un compañero y amigo.

¹ Como todos sabemos, fueron Ferran y Luis M^a Naya quienes pusieron en marcha la red EDU-COMP que tantos beneficios ha aportado y sigue aportando a cuantos nos dedicamos a la Educación Comparada.

Consciente del papel que la memoria de cada uno de nosotros puede tener en relación a Ferran y a su período presidencial, entiendo que es preferible terminar aquí con una llamada a que sea ella quien los complete en lugar de hacerlo yo en estas páginas de una forma que nunca alcanzará el interés y los objetivos que con vosotros alcanzará.

2. LA REVISTA ESPAÑOLA DE EDUCACIÓN COMPARADA (REEC)

Es conocido que uno de los elementos más importantes de toda sociedad académica es su publicación oficial. De hecho, la Royal Society of London for Improving Natural Knowledge, una de las más antiguas y prestigiosas de Occidente en su orden, acordó en sus estatutos realizar sus propias publicaciones, facultad que se le reconoció cuando fueron aprobados por cédula real en 1662 (Royal Society). Por eso no es de extrañar la atención que en todo momento ha merecido nuestra Revista Española de Educación Comparada por parte de los órganos de gobierno de nuestra Sociedad. Durante los años de la Presidencia de Ferran, ha seguido siendo un excelente medio para que miembros de la Sociedad publiquen sus trabajos académicos así como para conocer a través de ella aportaciones de valor realizadas por personas ajenas a la Sociedad pero de contenidos relacionados con la Educación Comparada o con materias afines.

Funcionalmente, su equipo directivo, formado por los Profesores José Luis García Garrido, Javier M. Valle y M^a José García Ruiz, ha trabajado de forma autónoma pero eso no ha impedido que en todas las reuniones de la Junta Directiva se haya tratado la marcha de la Revista y que hayan estado presentes miembros de su equipo directivo ya sea para informar, para recabar opiniones sobre determinadas cuestiones o solicitar apoyo para sus planteamientos e iniciativas.

Los números han seguido teniendo una periodicidad anual y una misma estructura: una sección monográfica, que forma el cuerpo principal de cada número, dedicada a un tema específico particularmente relevante para la Educación Comparada en cada momento; una sección de ‘Estudios e investigaciones’ para artículos que no estén relacionados con el tema específico abordado en ese número pero merecen publicarse en la REEC; y una tercera sección dedicada a la recensión de las novedades bibliográficas del ámbito de la Educación Comparada (Revista Española de Educación Comparada).

Hay dos temas a los que se les prestó una especial atención durante este período: la garantía de la calidad académica de las publicaciones y la edición electrónica de la Revista. Desde el comienzo, el Prof. Ferrer animó a la dirección de la Revista a implantar el sistema de doble ciego (peer review). También en este período se inició la publicación de la Revista en formato electrónico que está alojada con todos sus números en la página web de la Sociedad además de en su propia página específica (Sociedad Española de Educación Comparada y Revista Española de Educación Comparada).

Si observamos los números de la REEC de estos cuatro años, de una parte, notaremos la identificación de los miembros de la Sociedad con ella pues, de los 72 autores que aparecen, algo más de la tercera parte (25) corresponden a miembros de la Sociedad; de otra, la amplia apertura de la Revista a profesorado extranjero que participa en la misma proporción y número que los autores de la Sociedad.

Del 2002 al 2006 se publicaron los siguientes números:

- Año 2002, Núm. 8. Su sección monográfica, coordinada por el Prof. Vicente Llorent Bedmar, tuvo como tema: “Sociedad, educación e identidad cultural”;
- Año 2003, Núm. 9. Su sección monográfica, coordinada por el Prof. Luis M^a Naya, tuvo como tema: “La Infancia y sus derechos”.
- Año 2004, Núm. 10. Su sección monográfica, coordinada por el Prof. Javier M. Valle, tuvo como tema: “Perspectivas educativas de la *Nueva Europa*. Retos y tendencias de la educación ante la ampliación de la Unión Europea”.
- Año 2005, Núm. 11: Su sección monográfica, coordinada por el Prof. Ferran Ferrer por su condición de Presidente de la SEEC, tuvo como tema: “La REEC cumple 10 años. La Educación Comparada entre siglos (1995-2005)”.
- Año 2006, Núm. 12: Su sección monográfica, coordinada por el Prof. Miguel A. Pereyra, tuvo como tema: “El Proceso de Bolonia. Dinámicas y Desafíos de la enseñanza superior en Europa a comienzos de una nueva época.”

3. CONGRESOS

Uno de los elementos más importantes para la vida de las sociedades académicas son los Congresos. Por una parte, tienen una relación directa con los conocimientos y la investigación pues ofrecen la posibilidad de actualizar conocimientos en un tema gracias a las conferencias de los especialistas y el intercambio de ideas y experiencias entre los miembros de la Sociedad; por otra, poseen un fuerte componente social puesto que son una ocasión para mantener amistades y relaciones con personas que tienen unos mismos intereses profesionales. Esta función social puede ser incluso más importante cuando se trata, como es el caso de nuestra Sociedad, de agrupaciones relativamente reducidas² donde casi todos se conocen y son frecuentes los lazos de amistad. Por lo tanto, además de su valor académico, se trata de días intensos donde se suman el interés del tema que se trata y momentos agradables, sin duda una saludable ruptura con las rutinas de los días de trabajo ordinario, propiciada por hallarse alejado de las obligaciones y los lugares de nuestra vida habitual.

Los congresos más importantes para nuestra Sociedad son los Nacionales, a los que suele acudir la mayor parte de los miembros. Tienen una periodicidad bianual y se decide su tema, responsables y lugar de celebración con dos años de anticipación en una sesión de la Asamblea de la SEEC. Con todo, de forma diferente, son también muy relevantes los

² En este período, los miembros de la SEEC oscilaron entre 139 y 144.

congresos de instituciones de Educación Comparada, especialmente si son en España y están organizados por miembros de nuestra Sociedad, o aquellos que se celebran en el extranjero pero en los que participa un número importante de miembros de la SEEC.

En este período tuvieron lugar dos Congresos Nacionales, el de Granada y el Donostia-San Sebastián.

El IX Congreso Nacional se realizó en Granada del 1 al 3 de marzo de 2005 (Sociedad Española de Educación Comparada: Congresos, 2005). Tuvo como tema “Convergencias de la Educación Superior en el ámbito europeo y latinoamericano”. Las principales conferencias fueron las pronunciadas por el Prof. Ronald Barnet (Instituto de Educación de la Universidad de Londres) sobre “Convergence in Higher Education: the strange case of Entrepreneurialism”; por el Prof. Axel Didrikson (UNAM de México y consultor y asesor para la Educación Superior del Instituto Internacional de la UNESCO para América Latina y el Caribe) sobre “El profesorado y la Educación Superior en Latinoamérica”; y por el Prof. José Luis García Garrido que cerró el Congreso con la Conferencia Pedro Rosselló sobre “La Educación Comparada en España”. En el mismo Congreso, resultó de gran valor la celebración de una mesa redonda que con el título “La Universidad española ante el Espacio Europeo de Educación Superior”, que contó con las intervenciones de los profesores Francesc Pedró, Antonio Sánchez Pozo y Joan M^a Senent. Asimismo, merece destacarse la exposición de más de cincuenta comunicaciones a cargo de los congresistas (Boletín de la Sociedad Española de Educación Comparada: 2005.2: 7).

El X Congreso Nacional, celebrado en Donostia-San Sebastián del 6 al 8 de septiembre de 2006, tuvo como tema “El Derecho a la Educación en un mundo globalizado” (Sociedad Española de Educación Comparada: Congresos, 2006). Probablemente ha sido el de mayor participación pues el número de inscripciones alcanzó la cifra de 140 y hubo más de cien comunicaciones. Contó con la asistencia no sólo de miembros de la SEEC sino también con la de profesorado de universidades españolas y de Argentina, Venezuela, Brasil, México e Italia. Los objetivos concretos que se planteó el Congreso fueron: 1.- Analizar el derecho a la educación en un mundo global desde una perspectiva comparada e internacional. 2.- Conocer los nexos entre los sistemas educativos y el derecho a la educación. 3.- Mostrar que si el derecho a la educación no se garantiza todos los demás derechos humanos están en peligro. 4.- Relacionar los derechos de la infancia con los derechos humanos y específicamente con el derecho a la educación. 5.- Analizar la situación de la educación comparada como disciplina científica en el marco de la universidad española (Boletín de la Sociedad Española de Educación Comparada: 2006.2: 5 y Naya y Dávila, 2006).

El Profesor Miguel A. Pereyra, con el apoyo de los miembros de la Sociedad de la Universidad de Granada, organizó el XXII Congreso de la CESE (Comparative Education Society in Europe: XXII Conference, Granada, 2006). Se celebró entre los días 3 y 6 de julio de 2006 y se centró en el tema: “Conocimiento y educación en cambio: Comunidades, sociedades de la información y movibilidades. El mundo en Europa- Europa en el mundo”. Contó además con la organización paralela de dos simposios enfocados a analizar las cambiantes relaciones en las sociedades de la información, el conocimiento y el aprendizaje

entre Europa y África francófona, así como entre Europa e Iberoamérica. En total reunió a 366 asistentes de los cinco continentes. La SEEC expresó su apoyo y, además de los miembros que a título personal acudieron, participó en el mismo el Prof. Vicent Llorent en calidad de Vice-Presidente (Boletín de la Sociedad Española de Educación Comparada: 2006.2: 4).

Asimismo, la SEEC tuvo una participación importante en el XII Congreso Mundial de Sociedades de Educación Comparada. Organizado por el World Council of Comparative Education Societies (WCCES), al que naturalmente pertenece la SEEC, y por la Sección de Educación Comparada de la Asociación de pedagogos de Cuba contó con más de 1000 participantes de 68 países. Su tema principal fue “Educación y Justicia Social” que fue abordado en doce grupos temáticos que trataron temas tales como la teoría y el método en la educación comparada, la alfabetización, la educación superior, y las nuevas tecnologías y la educación (Boletín de la CESE: 2005.1: 6).

4. OTROS TEMAS IMPORTANTES

Como se comprenderá, no es posible resumir en unas páginas todo lo que ha sido la vida de la SEEC durante este período. Sin embargo, no sería justo cerrarlas sin referirnos al Boletín, al Premio Pedro Rosselló, a su página web.

Es sabido que en 1978 se publicó el primer Boletín de la Sociedad Española de Pedagogía Comparada. Cuando, gracias principalmente a las cualidades y dedicación del Prof. García Garrido, se refundó y una vez aprobados los nuevos estatutos pasó a denominarse Sociedad Española de Educación Comparada, se hizo de forma que el cambio no supuso ruptura sino reafirmación y mejora. En este sentido, el Boletín fue uno de los elementos en los que se visualizaron la continuidad y la mejora. Salvando las distancias, algo similar cabría decir del Boletín en este período pues, continuando la labor que ya se venía haciendo, los nuevos editores, Joan Maria Senent Sánchez y María Jesús Martínez Usarralde, supieron mejorar notablemente su forma y contenidos. Así, la incorporación del color, de imágenes y fotografías, la presentación sinóptica, su similitud con la prensa actual consiguieron hacerlo mucho más atractivo. Respecto al contenido incrementaron sus secciones y con ello dotaron al Boletín de mayor interés y actualidad. Al acceder a cualquier Boletín, sabíamos que encontraríamos la *Carta del Presidente*, a la que ya nos hemos referido; una sección de *Congresos, Jornadas y Seminarios nacionales e internaciones* repleta de información a fin de que cualquier miembro se enterase y pudiera participar en los propios de la Sociedad pero también en otros que resultaban de interés para quienes se dedicaban a la Educación Comparada; *Crónicas de Congresos*, donde se informaba de los principales que se habían celebrado; *Ecos de Sociedad*, una sección que nos hacía percibir a la SEEC como algo vivo y humano a través de las noticias relativas a los miembros y otras personas conocidas y queridas; *el Rincón de la Web*, que aportaba información de portales que podían ser muy útiles; *Novedades Editoriales*, con noticias sobre libros aparecidos en el propio campo académico o en otros afines; *el Foro Abierto*, que ofrecía a todos los miembros la oportunidad de expresarse sobre temas de actualidad; y finalmente *Reseñas bibliográficas*, que aportaba una información más completa sobre los

libros aparecidos de mayor valor para nuestro trabajo profesional.

Hay que reseñar también que en este período se concedió el Premio Pedro Rosselló en sus dos primeras convocatorias. La primera convocatoria se realizó en 2004, y los ganadores del mismo fueron ex aequo: D^a M^a Rosa Oria Segura por su Tesis Doctoral “Estructuras legales, administrativas y organizativas para el ejercicio de la función directiva. Los casos comparados de Inglaterra, Francia, Italia y España” y D. Javier Manuel Valle López por su Tesis Doctoral “50 años de Política Educativa de la Unión Europea (1951-2001): Fundamentos y acciones”; en la segunda fue premiada la tesis de D^a Teresa Terrón titulada “Educación en el ámbito familiar de hijas e hijos inmigrantes marroquíes sites en la provincia de Huelva. Estudio comparado con familias marroquíes en su lugar de origen desde la perspectiva de las madres” (Premio “Pedro Rosselló”).

Por último, habría que alabar, justamente y una vez más, la labor de Luis M^a Naya en la creación y mantenimiento de la página web de la Sociedad que, además del reconocimiento de sus miembros, volvió a recibir el 6 de febrero del año 2003 el *Golden Web Award* 2003-2004 de la *International Association of Webmaster & Designers*.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASLAVSKY, C. (2002): Prólogo en F. FERRER: *La Educación Comparada actual*, Barcelona, Ariel, 2002.
- NAYA, L. M^a. y DÁVILA, P. (Coords.): *El derecho a la educación en un mundo globalizado*, San Sebastián, Espacio universitario Erein, 2006. Tomos I y II.

REFERENCIAS INFORMÁTICAS

- BOLETÍN DE LA SOCIEDAD ESPAÑOLA DE EDUCACIÓN COMPARADA:
<http://www.sc.ehu.es/sfwseec/boletin.htm>
- COMPARATIVE EDUCATION SOCIETY IN EUROPE (CESE): *XXII Conference, Granada, 2006*: <http://www.cese-europe.org/conferences>).
- PREMIO “PEDRO ROSSELLÓ”: <http://www.sc.ehu.es/sfwseec/premio.htm>
- REVISTA ESPAÑOLA DE EDUCACIÓN COMPARADA (REEC):
<http://www.uned.es/reec/espanol.html> y <http://www.uned.es/reec/espanol.html>
- ROYAL SOCIETY: <http://royalsociety.org/about-us/history/>
- SOCIEDAD ESPAÑOLA DE EDUCACIÓN COMPARADA (CESE):
http://www.sc.ehu.es/sfwseec/index_cas.html

PROFESIOGRAFÍA

Diego Sevilla

Catedrático de Teoría e Historia de la Educación, Perfil Política y Legislación Educativas, es profesor de la Universidad de Granada desde el curso 1982-1983. Vinculado a la inicial Sociedad Española de Pedagogía Comparada y posteriormente a la Sociedad Española de Educación Comparada, forma parte de la Junta Directiva desde el año 2002. Su docencia e investigación se han centrado en Política y Legislación Educativas. Como Investigador principal ha participado en proyectos de investigación entre los que cabe destacar: *Articulación de políticas públicas en la Formación Profesional específica a través del diseño de competencias* (SEJ 1174); *La incidencia de la elección de centros educativos en los procesos de inclusión y exclusión social en la Comunidad Autónoma de Andalucía* (SEJ2006-08828/EDUC); *Dinámicas de privatización exógenas y endógenas en y de la educación: la implantación del modelo de cuasimercado en España* (EDU2010-20853). Entre sus publicaciones recientes, se encuentran: *Las políticas de formación profesional en España y en Europa: perspectivas comparadas* (2013); *John Locke (1632-1704). Aportaciones y limitaciones a la política y la educación desde el empirismo y el liberalismo* (2013); “*Políticas de igualdad en los sistemas educativos europeos. Retos, cambios y desafíos*”; *La Agenda de Lisboa en el Proceso de Construcción Europea* (2010); *Apprendendo de Bauman: interpretare, comprendere, educare* (2009); *El Proceso de Bolonia: significado, objetivos y controversias* (2009). **Datos de contacto:** Departamento de Pedagogía, Facultad de CC. de la Educación, Universidad de Granada, 18071, Granada. E-mail: sevilla@ugr.es.

Fecha de recepción: 7 de marzo de 2014.

Fecha de revisión: 27 de mayo de 2014 y 20 de septiembre de 2014.

Fecha de aceptación: 4 de noviembre de 2014.

5



**PERIODO PRESIDENCIAL DE LA
SOCIEDAD ESPAÑOLA DE EDUCACIÓN
COMPARADA: SEPTIEMBRE DE 2006 -
MAYO DE 2010**

*Presidential period of the Spanish Comparative
Education Society: September, 2006 – May, 2010*

Vicente Llorent-Bedmar*

RESUMEN

Durante la Asamblea Extraordinaria de la Sociedad Española de Educación Comparada, celebrada el 8 de septiembre de 2006 en la ciudad de San Sebastián se aprobó la candidatura encabezada por el profesor Vicente Llorent Bedmar. Con una vocación de claro carácter continuista y con una renovación parcial de los miembros que componían la anterior Junta Directiva, se dio inicio a un periodo presidencial que duraría cuatro años. Durante esta etapa se siguieron manteniendo importantes pilares de la Sociedad, tales como la Revista de la Sociedad Española de Educación Comparada, el Boletín de la misma, la celebración de los congresos nacionales bienales, las jornadas para profesores de Educación Comparada, el premio Pedro Rosselló y la página Web de la Sociedad. Además, se produjo la creación del Grupo de investigadores en formación y se instituyó un premio destinado a la mejor comunicación presentada por los jóvenes investigadores en cada congreso

* Universidad de Sevilla (España).

nacional, y tanto la REEC como el Boletín, cambiaron su tradicional publicación en papel a su edición electrónica.

PALABRAS CLAVE: Sociedad; Española; Educación; Comparada.

ABSTRACT

During the Special Assembly of the Spanish Comparative Education Society, on the 8th of September in 2006 in San Sebastian, the candidacy headed by Professor Vicente Llorent Bedmar was approved. With a clear intention of continue the labour of the last Executive Committee and a partial replacement of the previous Committee members, it was initiated a presidential period during four years. During this period, some important aspects of the Society continued, such Spanish Journal of Comparative Education, the Bulletin, the biennial national congresses, Comparative Education teachers's seminars, Pedro Rosselló award and the website. In addition it was established an award for the best paper presented by young researchers in each national congress, and both of them, REEC and Bulletin changed to the electronic edition.

KEY WORDS: Society; Spanish; Education; Comparative.

INTRODUCCIÓN

Tras una década de labores investigadoras en Educación Comparada, como responsable del Grupo de Investigación de Educación Comparada de Sevilla (GIECSE), la Sociedad Española de Educación Comparada (SEEC) consideró oportuno encomendarme la organización del VI Congreso Nacional de Educación Comparada, en la que participaron los profesores María Isabel Corts Giner, María Rosa Oria Segura, Macarena Esteban Ibáñez, y Juan Manuel Gamero Solano.

En coherencia con la línea de investigación llevada hasta entonces por GIECSE, encaminada a profundizar en el conocimiento de la situación de la familia desde una vertiente educativa y desde distintas perspectivas culturales, estimamos que podría ser interesante centrar la temática del congreso en la infancia y su problemática educativa, desde el prisma de la Educación Comparada. Tras establecer contacto con los miembros de la Junta Directiva nos decantamos por la temática "La atención a la infancia y espacios educativos. Aspectos comparados". Ámbito que, para nosotros, suponía la lógica continuación de una serie de simposios sobre "Familia y Educación" que venían siendo organizados eventualmente por GIECSE.

Contando con la aprobación de la propia SEEC y del Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, del 26 al 28 de marzo de 1998 se celebró este evento en dicha universidad, siendo homologado por la Dirección General de Evaluación Educativa y Formación del Profesorado de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, patrocinado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), reconocido de Interés Científico Sanitario por la Consejería de Salud de la Junta de Andalucía, y respaldado por una diversidad de instituciones .

Con la pretensión de intercambiar experiencias y conocimientos se reunieron quinientos participantes, cuarenta de los cuales intervinieron como ponentes y miembros de mesas redondas, presentándose noventa y seis comunicaciones distribuidas en los siguientes bloques temáticos:

- Educación Infantil e historia de las civilizaciones.
- Educación infantil y situaciones problemáticas: salud y educación hospitalaria. Hijos e hijas de inmigrantes.
- Infancia y políticas educativas en el contexto de los países miembros de la Unión Europea.
- Nuevas experiencias en la atención a la infancia.
- Formación de los trabajadores y las trabajadoras del sector de educación infantil.
- El cambio social y la educación infantil. Familia y educación infantil. Relación de los progenitores con los centros educativos infantiles.
- Servicios de atención a la infancia públicos y privados. Familias y colectivos de niños. Guarderías. Nido familiar. Madres de día. Centros de juego. Jardines de infancia. Escuelas maternas...
- Metodología de Educación Comparada.

La inauguración de dicho evento corrió a cargo de D. Francisco González Bueno, por aquel entonces vicepresidente de UNICEF en España, quien desde una perspectiva educativa, centró su intervención en la falta de protección legal real y efectiva de muchos niños y niñas que, en teoría, se encuentran en una situación de protección jurídica. En su intervención puso de relieve las grandes diferencias que en éste y otros aspectos continúan existiendo no sólo entre países pobres y ricos, sino entre quienes se encuentran en la pobreza y quienes no lo están, independientemente del lugar geográfico en que se hallen.

En la segunda de las conferencias plenarias, el profesor García Garrido, catedrático de la UNED, expuso un certero diagnóstico general del sistema educativo, haciéndonos partícipes de las conclusiones del último informe emitido por el Instituto Nacional de Calidad Educativa, del que ha sido director. Por último, la conferencia de clausura,

pronunciada por el Consejero de Asuntos Sociales de la Junta de Andalucía, D. Isaías Pérez Saldaña, permitió a los asistentes conocer de primera mano cuáles son las políticas de atención a la infancia que se vienen desarrollando en la Comunidad Autónoma de Andalucía.

Junto a las conferencias se desarrollaron cinco mesas redondas en las que se debatió sobre la situación de la infancia y su educación, realidad y nuevas tendencias en educación infantil, la familia desde una perspectiva internacional, infancia e inmigración, los espacios educativos, y la incorporación de la mujer al mundo laboral y sus repercusiones en la educación de los vástagos familiares. Cada mesa contó con la participación de dos ponentes nacionales y dos representantes de otros países y culturas. Las aportaciones de estas personas, provenientes de culturas y creencias tan dispares como la latinoamericana, china, danesa, japonesa, hebrea, islámica y *baha'i*, suscitaron interesantes debates.

Con estas intervenciones se puso de relieve como cada cultura elabora su propio catálogo de normas, conocimientos, valores y pautas de actuación para las personas que la forman y que los transmiten mediante una educación que comienza, ciertamente, mucho antes del periodo escolar.

Como venía siendo habitual en los congresos nacionales de Educación Comparada, uno de los bloques temáticos de comunicaciones se reservó para el debate sobre la metodología comparatista. Así, el bloque temático VIII contó con la contribución de destacados comparatistas de nuestro país, de la talla del profesor Ángel González Hernández, catedrático de Educación Comparada de la Universidad de Murcia, quien se centró en las fases del proceso comparativo, o del profesor Francesc Raventós Santamaría, de la Universidad de Barcelona, que nos alertó sobre el riesgo de utilizar cada vez más el método comparativo sin preocuparnos en exceso de su fundamentación, validez y utilidad. Todas las intervenciones se recogieron en el libro de Actas del congreso bajo la denominación de “Atención a la Infancia y Espacios Educativos”.

Durante este Congreso se celebró la Asamblea General de la Sociedad Española de Educación Comparada, donde se renovó su Junta Directiva. A propuesta de su presidente, José Luis García Garrido, pasé a formar parte de la Junta Directiva de la SEEC. Asimismo, y como parte de esta Asamblea, se realizaron dos actos de homenaje: 1. A Jullien de París en su ciento cincuenta aniversario, a cargo del profesor Julio Ruiz Berrio, Catedrático de la Universidad Complutense de Madrid. 2. En memoria de Pedro Rosselló, a cargo de Ramona Valls Montserrat, profesora de la Universidad de Barcelona.

Concluido el periodo de presidencia del profesor José Luis García Garrido, se inició la andadura de una nueva Junta Directiva, presidida por Ferran Ferrer i Julià, catedrático de la Universidad Autónoma de Barcelona. En ella ejercí labores de vicepresidente de la SEEC

durante cuatro años. Periodo en el que tuve la ocasión de comprobar la constancia y los esfuerzos de claro carácter institucional que mi antecesor en el cargo realizó en pro de fortalecer la Sociedad en general y su proyección internacional en particular.

1. ETAPA PRESIDENCIAL: SEPTIEMBRE DE 2006 - MAYO DE 2010

En el marco del Palacio de Miramar de la ciudad de San Sebastián, el 8 de septiembre de 2006, se celebró una Asamblea Extraordinaria de la SEEC cuyo único punto del orden consistía en la elección de la nueva Junta Directiva de la Sociedad. Una vez que el secretario de la misma informó que se había recibido una candidatura encabezada por el profesor Vicente Llorent Bedmar, el candidato toma la palabra exponiendo sus futuras líneas de actuación, manifestando su deseo de llevar a cabo una gestión de carácter continuista, y proponiendo una renovación parcial de los miembros de la Junta Directiva. Tras la consecuente votación se aprobó de forma mayoritaria la candidatura propuesta, que quedó constituida del siguiente modo:

- Vicente Llorent Bedmar (Universidad de Sevilla), como presidente de la misma.
- Diego Sevilla Merino (Universidad de Granada), que realizará las labores propias de la vicepresidencia de la Sociedad.
- José Luis García Garrido (UNED), director y responsable de la Revista Española de Educación Comparada (REEC), que coordinará las relaciones de la Sociedad con dicha revista.
- Inmaculada Egido Gálvez (Universidad Autónoma de Madrid), quien realizará las tareas de Secretaría de la Sociedad.
- María Isabel Miró Montoliu (Universidad Rovira i Virgili), que se encargó de la organización de las siguientes Jornadas de la SEEC para profesores de Educación Comparada.
- Joan María Senent Sánchez (Universidad de Valencia), que se hizo cargo del Boletín y de las Relaciones Internacionales de la SEEC.
- Fernando López Noguero, que se responsabilizó de la organización del próximo Congreso Nacional de Educación Comparada, a celebrar en la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla).
- Por razones estatutarias, también pasó a formar parte de la Junta Directiva Ferran Ferrer i Julià (Universidad Autónoma de Barcelona) como presidente saliente de la Sociedad.

1.1. Año 2006

Entre las medidas que en el seno de la SEEC se adoptaron durante el último trimestre del 2006, cabe subrayar como en la Junta Directiva de la SEEC, celebrada en Sevilla durante el mes de octubre del mencionado año, se apoyó la iniciativa de carácter

abierto presentada por un grupo de jóvenes investigadores miembros de la Sociedad, quienes propusieron formalmente la creación del Grupo de investigadores en formación de la SEEC. Este colectivo, integrado por investigadores noveles en tareas docentes, investigadoras y en las dinámicas propias de la Sociedad, proyectaba llevar a cabo una acción cooperativa que tenía la intención de responder a los problemas particulares de los investigadores noveles, conformando así el germen de lo que posteriormente se constituiría como Asociación de Jóvenes Investigadores de Teoría e Historia de la Educación (AJITHE), a la que posteriormente haremos alusión.

El grupo pretendía constituirse en un foro de encuentro permanente donde abordar y debatir las noticias, preocupaciones e inquietudes propias de los investigadores en formación. Asimismo, aspiraba a crear una red de comunicación, con la que distribuir informaciones relevantes para sus miembros, como becas, congresos, bibliografías, concursos, etc. Este proyecto deseaba consolidarse como una estructura estable que, con el paso del tiempo, capacitara a los investigadores noveles de la SEEC, en la transición a una etapa superior y madura, lo cual repercutiría en el beneficio de la propia Sociedad.

Durante este año se aprobó la creación de un premio destinado a la mejor comunicación presentada por los jóvenes investigadores en formación en cada congreso nacional que a partir de entonces organizara la SEEC. La iniciativa de este premio surge con la intención de motivar a los miembros de nuestra Sociedad, menores de treinta años, a participar de una forma activa en los diferentes Congresos Nacionales de Educación Comparada, mediante la presentación de comunicaciones. La concesión del premio sería decidida por el Comité Científico de cada congreso.

Los profesores de la Universidad de Valencia, María Jesús Martínez Usarralde y Joan María Senent Sánchez, no solo continuaron ejerciendo su encomiable labor editando el Boletín de la SEEC, sino que este último, como miembro de la Junta Directiva, propuso diversas iniciativas que fueron aprobadas por asentimiento:

- Apertura del Boletín de la SEEC a las sociedades latinoamericanas de Educación Comparada, invitándolas a que incluyesen en él noticias o eventos relevantes.
- Incluir en el Boletín las principales novedades desarrolladas por las universidades en cuanto a títulos, másteres o postgrados, que guarden relación con la Educación Comparada, para que los socios dispongan de información actualizada a este respecto.

1.2. Año 2007

En este año nos hallamos ante un acontecimiento internacional que puso de relieve la importancia de la Educación Comparada en el mundo. En efecto, del 3 al 7 de septiembre

de 2007, se celebró en Sarajevo (Bosnia Herzegovina) el XIII Congreso Mundial del *World Council of Comparative Education Societies* (WCCES), organizado por la Sociedad Mediterránea de Educación Comparada y la Universidad de Sarajevo, bajo la temática “Vivir juntos: Educación y Diálogo intercultural”. Este evento tuvo una considerable concurrencia y participación por parte de miembros de la SEEC. A él asistieron Paulí Dávila Balsera, Purificación Bejarano Prats, Verónica Cobano-Delgado Palma, Elisa Gavari Starkie, Juan Carlos Hernández Beltrán, María Jesús Martínez Usarralde, Luis María Naya Garmendia, Leoncio Vega Gil, y Vicente Llorent Bedmar. Los más de seiscientos participantes provenientes de unos setenta y cuatro países propiciaron el éxito de la mayor conferencia internacional llevada a cabo en esta ciudad tras el fin de la devastadora y reciente guerra acaecida entre 1992-95.

Aprovechando la celebración de este evento, se llevó a cabo una reunión del Comité Ejecutivo del WCCES, donde estuvo representada la SEEC y se renovó la presidencia de dicho organismo. El nuevo presidente elegido fue el profesor Crain Soudien de la Universidad de Cape Town de Sudáfrica. En la misma reunión, a propuesta de varios representantes de sociedades de Educación Comparada de países hispanoparlantes y de la representante de la Sociedad brasileña, se aprobó que uno de los bloques temáticos del próximo congreso mundial se realizara en lengua española.

En el mismo se presentó el libro editado por Masemann, Bray y Manzón, titulado: “*Common interest, uncommon Goals*”. En el texto se relata la historia de todas las instituciones que legitiman el mundo académico e investigador de la Educación Comparada.

En este año 2007 se publicó el nº 13 de la *Revista Española de Educación Comparada* (REEC). Su monográfico se realizó bajo la coordinación de la profesora Inmaculada Egido Gálvez, abordando la temática “Administración y gestión de los centros escolares: panorámica internacional”. En él se recogieron una serie de artículos que ofrecían una visión comparada e internacional sobre la temática en cuestión, sin ceñirse exclusivamente a una perspectiva legal o formal. Los artículos se adentraron en las experiencias prácticas, los avances reales y los problemas que surgen cuando se emprenden reformas. Los ámbitos geográficos que comprendían estos artículos eran de lo más variado: Bulgaria, Brasil, China, España Francia, Italia, Portugal, y Reino Unido, siendo a su vez muy diversas las temáticas abordadas, a saber: los modelos de dirección y gestión escolar, las funciones asignadas a los directores y sus condiciones laborales, los cambios acaecidos en Italia las administraciones públicas, así como las políticas educativas vinculadas a la administración y gestión de centros escolares.

1.3. Año 2008

Durante el año 2008, como era preceptivo y siguiendo la normativa legal vigente, la profesora Inmaculada Egido procedió a registrar a la SEEC en la Agencia Española de Protección de Datos.

A raíz de la propuesta del profesor Luis Miguel Lázaro, catedrático de la Universidad de Valencia, el Boletín de la Sociedad comenzó a distribuirse por correo electrónico. Se pretendía que el envío fuera más inmediato y barato, evitando los costes de correos que, hasta entonces, eran asumidos desde la Universidad de Valencia. Aduciendo, además, que el Boletín ya se encontraba colgado en la página Web de la Sociedad.

En la Asamblea ordinaria de la SEEC, celebrada el 9 de mayo de 2008, se decidió adherirse al escrito elaborado por la Sociedad Española de Pedagogía, para que se remitiera a la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora (CNEAI) con la intención de que se modificaran y clarificaran los futuros procesos de evaluación de la actividad investigadora del profesorado que esta agencia llevaba a cabo.

Una vez concluido el periodo estipulado para la presidencia de la SEEC, que era de dos años, en la Asamblea Extraordinaria, celebrada el 9 de mayo de 2008 en la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, se produjo la reelección de la Junta Directiva saliente con unas ligeras modificaciones. Pasó a formar parte de la misma el profesor Leoncio Vega Gil, que se ocuparía de organizar un Encuentro de Profesores de Educación Comparada en la Universidad de Salamanca en el año 2009; la profesora María Jesús Martínez Usarralde, que se encargará de la edición del Boletín de la Sociedad y de coordinar el informe sobre la situación de la Educación Comparada en los nuevos planes de estudios universitarios; la profesora María José García Ruiz, que se responsabilizó de las cuestiones relativas a la REEC y de las relaciones internacionales de la Sociedad; y la profesora Carmen María Fernández, que se hizo cargo de las relaciones con el grupo de jóvenes investigadores de la Sociedad y de la coordinación de las iniciativas y propuestas de innovación. Los objetivos generales propuestos se centraban en continuar las líneas de acción desarrolladas hasta la fecha.

Durante los días 7, 8 y 9 de mayo de 2008 se celebró, en la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, el XI Congreso Nacional de Educación Comparada, bajo el título "La Educación como respuesta a la Diversidad. Una perspectiva comparada", que contó con la participación de unos doscientos cincuenta congresistas. Este evento, organizado bajo la dirección del profesor Fernando López Noguero, contó con el apoyo del Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, la Junta de Andalucía, la Diputación de Sevilla, UNICEF, Fundación SM y Cajasol, entre otras prestigiosas entidades. En él se dieron cita numerosos expertos nacionales y extranjeros provenientes fundamentalmente de los

ámbitos de la educación y de la diversidad, así como representantes de diferentes colectivos implicados directamente en el ámbito educativo-social de la atención a la diversidad.

Estos especialistas impartieron conferencias y participaron en diferentes mesas redondas, abordando temáticas relativas a la diversidad y la educación en la Unión Europea, tanto en ámbitos formales como no formales, interculturalidad y educación, etc.

Igualmente se crearon grupos de trabajos para debatir desde una perspectiva comparada temas tales como la marginación y la exclusión social; respuestas educativas a colectivos específicos (personas con discapacidad, género, infancia...); educación para la paz y no violencia; educación para la ciudadanía; educación para la salud; familia, adultos y relaciones intergeneracionales; etc. Como ya viene siendo tradicional en estos eventos, también se incluyó un grupo temático destinado a debatir sobre la epistemología y metodología propias de la Educación Comparada.

Además, este evento sirvió de escenario para la entrega de dos importantes premios para nuestra Sociedad. Nos referimos a:

- El III Premio Pedro Rosselló a la mejor Tesis Doctoral, que recayó en la profesora Esther Prieto Jiménez, por su tesis titulada *“El absentismo escolar en la educación primaria en Tánger. Estudio comparado de las perspectivas de los padres y del profesorado”*. Tesis que fue defendida en la Universidad de Sevilla en 2007.
- El I Premio de jóvenes investigadores a la mejor comunicación, que les fue concedido a Esther Belvis Pons y María Victoria Moreno Andrés, investigadoras de la Universidad Autónoma de Barcelona, por la comunicación que presentaron bajo el título de *“Acceso a la Formación Permanente del profesorado de Educación Infantil: análisis comparado de cuatro comunidades autónomas”*.

Durante este congreso también se desarrolló una reunión de profesores de la disciplina bajo el título *“La Educación Comparada y su presencia en los nuevos planes de estudio del área de educación. Perspectivas y propuestas”*. En ella se debatió el estado de la reforma de los planes de estudio de las titulaciones de las universidades españolas que más directamente estaban relacionadas con la educación. Los asistentes convinieron la necesidad de expresar de forma manifiesta la importancia estratégica que para los nuevos planes de estudio universitarios tiene la asignatura de Educación Comparada, así como otras materias afines que se derivan de la primera, por compartir su campo epistemológico: *“Educación Internacional”*, *“Sistemas Educativos Mundiales”*, *“Cooperación al Desarrollo en Educación”*, *“Política Educativa Supranacional”*, *“Educación Comparada en Países no Comunitarios”*, *“Europa y Educación”*, *“Pedagogía Comparada”*, *“Sistemas Educativos Contemporáneos”*, *“Educación Social Comparada”*, etc., y que bien podrían impartirse en los distintos Grados y Postgrados relacionados con la educación. En la

Asamblea Ordinaria de la SEEC llevada a cabo posteriormente se produjo una reafirmación de este posicionamiento.

En este sentido, la SEEC expresó su firme convencimiento de que la Educación Comparada debe estar ineludiblemente presente en las titulaciones de Pedagogía, Educación Social, Magisterio (en sus diversas especialidades), Psicopedagogía, así como en el Máster destinado a la formación del profesorado de Educación Secundaria; aduciendo que esta materia tiene una dimensión internacional –imprescindible en la sociedad en la que nos encontramos actualmente– que le da un valor añadido a los diferentes estudios del sector educativo. Por tanto, solicita que en las Comisiones de Título de las diferentes universidades españolas relativas a los estudios anteriormente indicados, se consideren los siguientes argumentos legitimadores del papel que juega esta materia (así como otras afines a la misma) en la formación de los estudiantes de educación en pro del desarrollo de una actitud positiva, crítica y plural en la mejora de la realidad educativa:

- La presencia creciente de la perspectiva internacional en los análisis educativos, tanto en la prensa pedagógica como en los medios de comunicación, llevan a requerir el rol de un especialista que ayude a descifrar las claves para comprender y analizar las decisiones educativas a nivel mundial, evitando así el uso perverso que en ocasiones se hace de una determinada perspectiva.
- Desde la Educación Comparada se genera un imponderable espacio de reflexión para interpretar las tendencias y modelos educativos actuales, bajo el marco de la globalización y sus consecuencias, sin olvidar la necesaria referencia a los contextos específicos de las prácticas educativas. Este nuevo paradigma en la Educación Comparada, viene refrendado con la revitalización de la influencia y presencia de los organismos internacionales, tanto en las políticas educativas como en las prácticas curriculares.
- No se deben olvidar los argumentos que vinculan de manera tácita las competencias en las que se van a formar a los futuros pedagogos, educadores sociales, maestros y psicopedagogos, procedentes de las disciplinas anteriormente referidas.
- La Educación Comparada contribuye al conocimiento de la realidad educativa internacional y favorece un espíritu de apertura a la cooperación educativa internacional, especialmente patente en el ámbito europeo.

En este año se produjeron importantes cambios en el equipo de dirección de la REEC, avalados por su director, el profesor José Luis García Garrido. Por un lado, los profesores María José García Ruiz y Javier M. Valle López, se hicieron cargo de sendas subdirecciones de la revista, el profesor Alfonso Diestro Fernández, pasó a convertirse en el secretario de la misma, garantizándose así la continuidad de la financiación de la revista por la UNED y reconociendo el trabajo realizado por el profesor Javier M. Valle en la misma. Así mismo, el equipo directivo de la REEC informa sobre los esfuerzos que se están

realizando en pro de conseguir un mejor posicionamiento de la revista en los índices de impacto. En este sentido se aprueba la renovación del Consejo Asesor de la revista, reduciendo su número de miembros ya que debe realizarse una reunión anual del mismo; y se renueva el Consejo Editorial introduciendo dos novedades: 1. Una reducción de su número de miembros; 2. Que un tercio de las personas que lo forman sean externas a la UNED y a la SEEC. Tras el consecuente debate, se aprobó que lo integren cuatro personas de la SEEC –incluyendo a su Presidente– y dos personas que no pertenezcan ni a la SEEC ni a la UNED.

En octubre de 2008 se publicó el nº 14 de la REEC, coordinado por la profesora Clementina García Crespo, de la Universidad de Salamanca. El tema monográfico versó sobre “*Flujos migratorios y Educación*”. Con siete interesantes artículos se abordó desde diversas perspectivas este fenómeno. Se incluyeron aspectos que iban desde las políticas educativas sobre emigración en diferentes territorios, hasta los planes de acogida seguidos en distintas comunidades autónomas, pasando por investigaciones sobre los dos colectivos más numerosos de inmigrantes en nuestro país, como son los latinoamericanos y los marroquíes. A los que se le sumaron un artículo sobre las diferencias de género en el tratamiento de la emigración y un trabajo comparado donde se dejó constancia de las investigaciones sobre educación intercultural realizadas en las regiones francófonas y germanófonas de Suiza.

Mención especial hay que hacer a la página Web de la Sociedad Española de Educación Comparada, que por esta época contaba con ocho años de existencia y que en el verano de 2008 alcanza la nada desdeñable cifra de cincuenta mil visitas, convirtiéndose en un referente a escala internacional de la Educación Comparada e Internacional. Sin lugar a dudas, la labor que el profesor Luis María Naya Garmendia, de la Universidad del País Vasco, continúa realizando ininterrumpidamente está dando sus frutos. Nuestra Web, compuesta por un complejo piramidal de más de cincuenta páginas con más de dos mil hipervínculos externos e internos, está desarrollada en castellano con una gran parte de su contenido también en inglés. Esta página fue galardonada con dos premios de la Asociación de *Webmaster* y diseñadores de páginas web. Está organizada en dos grandes bloques: por una parte toda la información interna de la Sociedad: estatutos, Junta Directiva, boletines, revista, solicitud de admisión, etc.; y por otra, se encuentra un apartado donde abundan un gran número de links con otras páginas Web relacionadas con el ámbito de la Educación Comparada. Los links están organizados en nueve bloques: Listas de distribución, Sociedades de Educación Comparada, Organismos Internacionales, Centros de Investigación y Documentación, Revistas de Educación Comparada, Ministerios de Educación, Bases de Datos, Congresos de Interés y otros links de interés. A través del análisis de las visitas recibidas podemos afirmar que se ha convertido en una herramienta muy utilizada en la docencia e investigación en el campo de la Educación Comparada.

1.4. Año 2009

En octubre de este mismo año, bajo la dirección de Leoncio Vega Gil, catedrático de la Universidad de Salamanca, se desarrolló la Reunión científica de profesores de Educación Comparada en la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca, denominada “Los Nuevos Retos de la Educación Comparada”. Fundamentalmente, se produjeron debates e intercambios de información que pusieron de relieve las relaciones entre la Educación Comparada y los procesos de globalización. El amplio abanico de temas propuestos giró en torno al diseño de las políticas educativas y escolares de los actuales sistemas de educación, concretamente sobre:

- La red institucional de la Educación Comparada en España.
- La utilización de símbolos islámicos en el ámbito escolar.
- El multilateralismo educativo en el África Subsahariana.
- La investigación comparativa sobre dirección y gestión escolares.
- Análisis críticos de las políticas educativas europeas.
- Formación del profesorado y Educación Comparada.
- La evaluación de la investigación en Educación Comparada.

En este año la Junta Directiva de la SEEC recibió dos solicitudes por parte del profesor Norberto Fernández Lamarra, de la Universidad de Buenos Aires (Argentina), que fueron admitidas y aprobadas:

- Con la primera se nos invitó a colaborar en un proyecto encaminado a crear una revista iberoamericana de Educación Comparada. Para lo cual pidió el apoyo de la SEEC y el nombramiento de una persona para que formara parte del Consejo de Redacción de dicha revista, recayendo éste sobre el profesor Vicente Llorent.
- Con la segunda se nos pidió el apoyo de la SEEC a la candidatura que Argentina presentaba como sede del próximo congreso mundial de Educación Comparada, y que se decidiría en la próxima reunión del WCCES que se celebraría en Estambul. La Junta acordó apoyar dicha candidatura y decidió que la profesora María Jesús Martínez Usarralde representara a la SEEC en dicho congreso.

Durante este año la Revista Española de Educación Comparada tiene ya un sitio propio en la Red, además del acceso que ya tenía: www.uned.es/reec. Con ocasión del décimo aniversario de la Declaración de Bolonia se publicó el nº 15 de la REEC. Su monográfico fue coordinado por Joan M^a Senent Sánchez bajo el título de “El Espacio Europeo de la Educación Superior: 10º aniversario de la Declaración de Bolonia”. Quedó estructurado del siguiente modo:

- Tres estudios dedicados respectivamente a Italia, España y Portugal. Los dos primeros, desde una óptica global, y en el caso portugués centrándose en las repercusiones que ha tenido en una institución concreta de educación superior.
- Un estudio en clave sociológica del substrato del Espacio Europeo, realizado por el profesor de la Sorbona, Alain Pierrot, donde puso de manifiesto las jerarquías de poder que, a través de las lenguas y de la movilidad, condicionan el EEES.
- Un análisis de la movilidad y sus repercusiones en el EEES en España.
- Una investigación sobre éxito-fracaso académico en los años de cambios metodológicos debidos al EEES, realizado por Ferran Ferrer y parte de su equipo de investigación.
- Un análisis de los discursos políticos sobre el proceso de convergencia realizado desde una perspectiva contraria al proceso.

Se cumplen diez años desde que, por iniciativa de Luis M^a Naya Garmendia y de Ferran Ferrer i Julià se creó la lista Edu-Comp. Esta lista, que no tiene relación orgánica con la SEEC, se ha convertido en una herramienta de gran utilidad para la distribución de información diversa relativa a la Educación Comparada. Sus principales objetivos han sido y siguen siendo:

- Intercambiar información sobre eventos, libros, páginas web... de Educación Comparada.
- Compartir documentación de interés para nuestra actividad docente e investigadora.

En 2009 se crea la Asociación de Jóvenes Investigadores de Teoría e Historia de la Educación. Presidida por su promotor, Alfonso Diestro Fernández, esta asociación surge debido al esfuerzo de un grupo de jóvenes investigadores que estudian o investigan temáticas relativas al área de Teoría e Historia de la Educación, en cualquiera de sus vertientes o modalidades. Su finalidad radica en canalizar y promover las energías e impulsos creadores de sus miembros, impulsando las iniciativas científicas e investigaciones realizadas por éstos, a la vez que posibilita el trabajo cooperativo, los intercambios interuniversitarios y el estímulo mutuo.

1.5. Año 2010

Este año se ve empañado por el fallecimiento del expresidente de la SEEC, Ángel González Hernández, catedrático de Política Educativa y Educación Internacional de la Universidad de Murcia. Entre las medidas adoptadas por la Junta Directiva de la SEEC, se encuentra el auspicio de diversas publicaciones en su homenaje, a saber:

- Incluir en el nº 16 de la REEC un “*In Memoriam*”. A tal efecto, el profesor José Luis García Garrido redactó un sentido texto donde puso de relieve la importancia de la labor realizada por Ángel González en el ámbito de la Educación Comparada.
- Publicar las Actas del XII Congreso Nacional de la SEEC en homenaje a Ángel González.
- Solicitarle a la profesora Amalia Ayala de la Peña que redacte y envíe a la REEC un artículo sobre la trayectoria académica e investigadora de Ángel González.

Del 5 al 7 de mayo de 2010 se celebró en Valencia el XII Congreso Nacional de Educación Comparada. Organizado por la SEEC y el Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Valencia, fue presidido por el profesor Luís Miguel Lázaro Lorente, y se desarrolló en torno a las “*Desigualdades y educación. Una perspectiva internacional*”.

El evento contó con el respaldo de la propia Universidad de Valencia a través de sus Vicerrectorados de Investigación y Cultura y del Patronato Sur-Norte, así como con la colaboración de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), y de la Secretaría Autónoma de Educación de la Consellería de Educació de la Generalitat Valenciana.

Para un más completo tratamiento de la temática elegida, se contó con la participación de expertos de áreas afines a la Educación Comparada, como la Política o la Economía de la Educación y con relevantes especialistas provenientes del ámbito latinoamericano. Los ciento cuarenta profesores participantes presentaron ochenta y ocho comunicaciones que se estructuraron en las siguientes cuatro secciones:

- Desigualdades y educación en los países de la OCDE.
- Desigualdades y educación en América latina. Derechos del niño y educación.
- Desigualdad y diversidad en educación.
- Desigualdad, género y educación.

El premio a la mejor comunicación presentada en este congreso por los jóvenes investigadores recayó en la comunicación titulada “*La desigualdad de género en los libros de texto de historia*”, escrita por Leire Barbero y Maite Pardina, ambas de la Universidad del País Vasco.

En esta ocasión, el IV Premio Nacional “*Pedro Rosselló*” a la mejor Tesis Doctoral en Educación Comparada se otorgó ex aequo a las doctoras:

- Verónica Cobano-Delgado Palma de la Universidad de Sevilla, por su Tesis Doctoral titulada “*Aspectos socioeducativos que inciden en la conformación del*

matrimonio en Marruecos. Estudio comparado en las regiones de Gran Casa-Blanca, Interior y Tánger-Tetuán”.

- Luján Lázaro Herrero de la Universidad de Salamanca, por su Tesis Doctoral denominada “*La perspectiva social de la jornada escolar en la Unión Europea. Estudio comparado en Italia, Francia, Portugal y España*”.

El nº 16 de la REEC aparecido bajo el título “*El programa de trabajo 2010 sobre objetivos precisos para los sistemas educativos de la Unión Europea*”, fue dedicado in memoriam al profesor y antiguo presidente de la Sociedad Española de Educación Comparada, Ángel González Hernández. En el monográfico, coordinado por los profesores Antonio Luzón y Diego Sevilla, se analizó el significado y alcance de la Agenda o Estrategia de Lisboa en cuanto a la política educativa europea y, más concretamente, se valoró el Programa de Trabajo 2010 sobre los objetivos para los Sistemas Educativos de la Unión Europea. Contiene una serie de aportaciones que contribuyen a un mayor conocimiento sobre el tema y al mismo tiempo inducir a una reflexión sobre este proceso de cambio en la política educativa europea, así como su repercusión en los sistemas educativos y de formación nacionales. En él se abordan cuestiones como la gobernanza, el análisis de discurso, la incidencia y repercusión de las nuevas tecnologías, la igualdad de acceso a la educación, la escuela para todos y el éxito escolar, sin dejar de lado el estado de la cuestión sobre la Formación Profesional, el mapa de cualificaciones y su incidencia en el mercado laboral europeo, así como el significado y alcance del ya recurrente *lifelong learning*.

El monográfico se divide en tres partes.

- La primera se centra en un análisis y deconstrucción de lo que supone la estrategia de Lisboa en sí misma y su repercusión en la política educativa, ya no sólo europea, sino también nacional.
- La segunda se detiene en las aportaciones más directamente relacionadas con ese marco regulatorio que suponen los objetivos educativos contenidos en el Programa Educación y Formación 2010. La implantación y desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, garantizan, facilitan y aseguran el acceso de todos los ciudadanos a la educación y formación con unas garantías mínimas de calidad.
- Por último, el tercer apartado trata el objetivo de apertura de la educación y formación a otros ámbitos. En este caso, se destaca la importancia y trascendencia tanto de la Formación Profesional, como de la educación a lo largo de la vida (*lifelong learning*).

Tras siete años de trabajo intenso que agradeció encarecidamente la SEEC, los hasta este año editores del Boletín de la Sociedad, Joan María Senent Sánchez y M^a Jesús

Martínez Usarralde, pasaron el relevo de su labor a las profesoras de la Universidad Pablo de Olavide, Teresa Terrón Caro y Macarena Esteban Ibáñez.

En la Asamblea Ordinaria de la SEEC, celebrada el 7 de mayo de 2010 en el Aula Magna de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Valencia, se le agradece al profesor Juan Carlos González Faraco su ofrecimiento para organizar el XIII Congreso Nacional de Educación Comparada, siendo aprobada la propuesta por asentimiento.

En la posterior Asamblea Extraordinaria de la SEEC, celebrada algo más tarde, se procedió a la elección de una nueva Junta Directiva de la SEEC. El profesor de la Universidad de Valencia, Luis Miguel Lázaro Lorente, presentó su candidatura exponiendo sus líneas de trabajo para los próximos dos años. En primer lugar, hizo referencia a la trayectoria de la SEEC e indicó que no cree necesarias grandes transformaciones en su funcionamiento. Planteó la conveniencia de seguir avanzando en la consolidación de la Sociedad y expresó su intención de retomar la idea de celebrar periódicamente unas Jornadas Profesionales. De manera concreta, propone celebrar dichas Jornadas en la Universidad de Valencia antes de la celebración del Congreso de Huelva. Expresa además su intención de estrechar las relaciones de la SEEC con América Latina desde el punto de vista institucional, organizando actividades conjuntas.

Respecto a los miembros de la Junta Directiva, propuso una renovación parcial de la misma. Como vicepresidente presenta al profesor Leoncio Vega y como secretaria a la profesora M^a José García, que también se ocupará de las cuestiones relacionadas con la REEC. Los vocales de la Junta serían los profesores Amalia Ayala de la Peña, Inmaculada Egido y Diego Sevilla, junto con el profesor Juan Carlos González Faraco, que se encargaría de la organización del congreso a celebrar en 2012.

Con la aprobación de esta nueva Junta Directiva de la SEEC finalizó el periodo durante el cual tuve el honor de presidir la Sociedad Española de Educación Comparada, iniciado el 8 de septiembre de 2006 y finalizado el 7 de mayo de 2010.

Haciendo un balance general del discurrir de la Sociedad en el periodo aquí expuesto, podemos destacar el carácter continuista y a su vez renovador de este periodo. Tal y como se puede observar en los casos del Boletín de la SEEC y en la REEC. Estas importantes señas de identidad de la SEEC, no sólo han mantenido su encomiable labor, sino que han ampliado y mejorado su difusión y repercusión. Hecho al que no ha sido ajena la apuesta realizada en pro de sus ediciones electrónicas.

También es subrayable el apoyo realizado para potenciar la presencia y labor de las nuevas generaciones de investigadores en el ámbito de la Educación Comparada. Tanto la

creación del Grupo de Investigadores en Formación, como la instauración de un galardón destinado a premiar la mejor comunicación presentada por los jóvenes investigadores en cada congreso nacional, son muestras claras por un lado, de la preocupación de la SEEC por los profesionales noveles en este campo de conocimiento y, por otro, del buen trabajo y quehacer científico de nuestros futuros herederos comparatistas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acta de la Asamblea Ordinaria de la Sociedad Española de Educación Comparada, celebrada el 8 de septiembre de 2006 en el Palacio de Miramar de Donostia-San Sebastián.
- Acta de la Asamblea Extraordinaria de la Sociedad Española de Educación Comparada, celebrada el 8 de septiembre de 2006 en el Palacio de Miramar de Donostia-San Sebastián.
- Acta de la Asamblea Ordinaria de la Sociedad Española de Educación Comparada, celebrada el 9 de mayo de 2008 en la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla.
- Acta de la Asamblea Extraordinaria de la Sociedad Española de Educación Comparada, celebrada el 9 de mayo de 2008 en la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla.
- Acta de la Asamblea Ordinaria de la Sociedad Española de Educación Comparada, celebrada el 7 de mayo de 2010 en el Aula Magna de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Valencia.
- Acta de la Asamblea Extraordinaria de la Sociedad Española de Educación Comparada, celebrada el 7 de mayo de 2010 en el Aula Magna de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Valencia.
- Acta de la Reunión de la Junta Directiva de la Sociedad Española de Educación Comparada, celebrada el 31 de octubre de 2006, a las 12 h., en la Sala de Juntas de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.
- Acta de la Reunión de la Junta Directiva de la Sociedad Española de Educación Comparada, celebrada el 17 de septiembre de 2007, a las 11 h., en la Sala B del Edificio de Humanidades de la Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Acta de la Reunión de la Junta Directiva de la Sociedad Española de Educación Comparada, celebrada el 8 de mayo de 2008, en la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla.
- Acta de la Reunión de la Junta Directiva de la Sociedad Española de Educación Comparada, celebrada el 17 de diciembre de 2008, a las 12,00 h., en la Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Acta de la Reunión de la Junta Directiva de la Sociedad Española de Educación Comparada, celebrada el 2 de octubre de 2009, a las 18,00 h., en la Sala de Grados de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca.
- Acta de la Reunión de la Junta Directiva de la SEEC, celebrada el 7 de mayo de 2010, en el Seminario del Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación de la Universidad de Valencia.
- Sociedad Española de Educación Comparada (2007): Monográfico “Administración y gestión de los centros escolares: panorámica internacional”. *Revista Española de Educación Comparada*, 13 (Madrid, UNED).

Sociedad Española de Educación Comparada (2008): Monográfico “Flujos migratorios y educación”. *Revista Española de Educación Comparada*, 14 (Madrid, UNED).

Sociedad Española de Educación Comparada (2009): Monográfico “El Espacio Europeo de Educación Superior: 10 ° aniversario de la Declaración de Bolonia”. *Revista Española de Educación Comparada*, 15 (Madrid, UNED).

Sociedad Española de Educación Comparada (2010): Monográfico: “El Programa de Trabajo 2010 sobre Objetivos Precisos para los Sistemas Educativos de la Unión Europea”. *Revista Española de Educación Comparada*, 16 (Madrid, UNED).

PROFESIOGRAFÍA

Vicente Llorent-Bedmar

Profesor Titular de Educación Comparada, Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social de la Universidad de Sevilla. *Past-president* de la Sociedad Española de Educación Comparada y director del Grupo de Investigación de Educación Comparada de Sevilla (G.I.E.C.S.E.). Grupo que desarrolla su actividad investigadora y organizativa en el ámbito de la Educación Comparada siguiendo dos líneas de investigación: 1. Familia y educación en el Magreb. 2. Democracia y educación en los centros escolares en la U.E. Algunas publicaciones recientes relacionadas con la temática del artículo: “*La inmigración marroquí en España. Género y Educación*” (2013), “*O Isla e o sistema escolar no Marrocos pré-colonial*” (2012), “*The Evolution and Current State of Arranged Marriages in Casablanca*” (2011). **Datos de contacto:** Facultad de Educación, Calle Pirotecnia, s/n., 41013, Sevilla, España. E-mail: llorent@us.es.

Fecha de recepción: 7 de marzo de 2014.

Fecha de revisión: 23 de mayo de 2014 y 12 de junio de 2014.

Fecha de aceptación: 8 de septiembre de 2014.

6



CONSOLIDAR Y AVANZAR: LA SOCIEDAD ESPAÑOLA DE EDUCACIÓN COMPARADA 2010-2014

*To strengthen and move forward: the Spanish
Comparative Education Society 2002-2006*

Luis M. Lázaro*

RESUMEN

Se presentan aquí en forma descriptiva los aspectos que a juicio del autor constituyen, entre otros, los elementos esenciales que otorgan sentido a la existencia y actividad de una Sociedad científica: los Congresos nacionales de la especialidad, poseer una Revista científica para contribuir a la difusión del conocimiento especializado del área de docencia e investigación, y disponer de un Boletín por medio del cual los miembros de la Sociedad intercambian información haciéndose partícipes de sus actividades e iniciativas. Con esa estructura como referente se presenta aquello más relevante acontecido en el periodo de la Presidencia 2010-2014 en la Sociedad Española de Educación Comparada, para terminar con una reflexión acerca de los aspectos que, consolidados los logros de la Sociedad en los últimos veinticinco años, el autor considera deberían ser abordados y desarrollados en el corto y medio plazo.

* Universitat de València (España).

PALABRAS CLAVE: Sociedad Española de Educación Comparada; Presidencia 2010-2014; Congresos nacionales; Revista Española de Educación Comparada; Boletín de la Sociedad Española de Educación Comparada.

ABSTRACT

The following pages present the aspects that, in the author's opinion, constitute the essential elements that give meaning to the life and activity of a Scientific Society: national Conferences of a particular field, the existence of a scientific journal to help spread the specialized knowledge both in teaching and research, and having a Newsletter through which members of the Society exchange information on its activities and initiatives. With that frame as a reference point the most relevant information, on what has happened in the period of the Presidency (2010-2014) in the Spanish Society of Comparative Education, is presented. To come to an end, the author reflects upon some of the challenges which should be addressed in the short to medium term once consolidated the achievements of the Society over the last twenty five years.

KEY WORDS: Spanish Society of Comparative Education; Presidency (2010-2014); National Conference; Spanish Journal of Comparative Education; Newsletter of the Spanish Society of Comparative Education.

Supongo que no debe resultar muy difícil de entender que afronto la petición que me planteó nuestro compañero y amigo José Luis García Garrido con un comprensible pudor intelectual al tener que dar cuenta, precisamente yo, de las tareas que nuestra Sociedad ha desarrollado en la etapa todavía no finalizada en la que ocupó su Presidencia desde mayo de 2010. Periodo que iniciaba justo al finalizar la celebración de un segundo Congreso Nacional de Educación Comparada que, como ya en noviembre del año 1995 — con el V Congreso Nacional de Educación Comparada, “Educación, empleo y formación profesional”, 27-29 noviembre 1995— había tenido el encargo y responsabilidad de preparar y desarrollar en Valencia —XII Congreso Nacional de Educación Comparada, “Desigualdades y educación una perspectiva internacional”, 5-7 mayo 2010—.

En lo personal ha sido una etapa triste en la que he tenido que ver la dolorosa desaparición prematura de dos amigos y colegas —Ángel González y Ferrán Ferrer— que me habían precedido en la Presidencia, y con los que había compartido responsabilidades en las Juntas directivas de nuestra Sociedad en los últimos años, también junto a otro querido colega y amigo recientemente desaparecido, Julio Ruiz Berrio. En los ámbitos institucional, académico, profesional y societario, la orientación de mi desempeño ha estado dirigida, como no puede ser de otra forma, a consolidar las iniciativas y logros de quienes me han

precedido en la Presidencia de nuestra Sociedad, al tiempo que he intentado plantear y desarrollar apuestas de futuro en las que creo que vale la pena trabajar todos juntos. El capital humano –el muy largo centenar de socios– con el que cuenta ahora mismo la Sociedad Española de Educación Comparada (SEEC) es, justamente, su mayor activo institucional.

Nuestra andadura institucional comenzó con la Asamblea general de la Sociedad, celebrada en la Universidad de Valencia el día 7 de mayo de 2010. En el primer bienio me acompañaron en la Junta Directiva los compañeros: Leoncio Vega Gil, Universidad de Salamanca, como Vicepresidente; María José García Ruiz, UNED-Madrid, como Secretaria. Como Vocales: Inmaculada Egido Gálvez, Universidad Complutense de Madrid; Diego Sevilla Merino, Universidad de Granada; Amalia Ayala de la Peña, Universidad de Murcia; y Juan Carlos González Faraco, Universidad de Huelva. El profesor Vicente Llorent Bedmar, de la Universidad de Sevilla, se integró en esa nueva Junta como Past President. En la Asamblea general de nuestra Sociedad, celebrada el 19 de octubre de 2012 en la Universidad de Huelva, se aprobó la constitución de una nueva Junta directiva en la que me siguen acompañando como Vicepresidenta: Inmaculada Egido Gálvez; como Secretaria: María José García Ruiz. Como Vocales: Diego Sevilla Merino; Amalia Ayala de la Peña; Juan Carlos González Faraco; Javier M. Valle López, Universidad Autónoma de Madrid; y Vicente Llorent Bedmar como Past President.

Desde ese punto de vista, además del elemento humano, me parece absolutamente fundamental para la legitimación institucional y académica de una Sociedad científica que cuente con tres instrumentos básicos para su actividad que en el caso de la SEEC son desde hace ya años una realidad perfectamente consolidada: la celebración regular de sus Congresos de especialidad en los que presentar avances de investigación; contar con un órgano propio de difusión de conocimiento especializado, en nuestro caso la Revista Española de Educación Comparada; y disponer de una gaceta –para nosotros el Boletín de la Sociedad Española de Educación Comparada– que permita a los socios estar al corriente de la actividad societaria en todos sus planos.

A propósito de los Congresos de la SEEC, señalar que se han celebrado o van a celebrarse con la regularidad esperada. Son acontecimientos que nos dan la oportunidad de compartir en ellos conocimiento, inquietudes, hallazgos y amistad en contextos tan rigurosos como relajados. Del 17 al 19 de octubre de 2012 tuvo lugar el *XIII Congreso Nacional de Educación Comparada*, celebrado en el Campus del Carmen de la Universidad de Huelva, organizado por un Comité presidido por Juan Carlos González Faraco. Bajo la temática general de “Identidades Culturales y Educación en la Sociedad Mundial” acogió a más de 130 congresistas que presentaron decenas de Comunicaciones recogidas en unas Actas editadas por el Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva. Entre el 18 y el de 21 noviembre 2014 tendrá lugar en la Universidad Autónoma de Madrid el *XIV*

Congreso Nacional y I Iberoamericano de Educación Comparada, “Educación, Supranacionalidad y Ciudadanía. Educación de ciudadanos en contextos supranacionales: aportaciones desde la Educación Comparada”, preparado por un Comité presidido por Javier M. Valle. Será este un encuentro singular por convocar a participar y colaborar, por vez primera de manera bien explícita, a nuestros colegas latinoamericanos y luso-brasileños que ya vienen haciéndolo en encuentros anteriores de manera menos institucionalizada y que, además, ahora han sido integrados en su Comité Científico. De hecho, en el Congreso de 2010 en Valencia, con el apoyo de la OEI, cerca de medio centenar de colegas del total de inscritos pertenecían al ámbito iberoamericano. Y en Huelva en 2012 han sido, una vez más, decenas de colegas de ese espacio los que se inscribieron. Es una apuesta que he impulsado desde 1910 y que la Asamblea general de la SEEC refrendó unánimemente en octubre de 2012. Es, sobre todo, un compromiso que busca consolidar una línea de trabajo y cooperación con la que intentamos hacer finalmente realidad la posible existencia de una Sociedad Iberoamericana de Educación Comparada conformada inicialmente por las Sociedades de Educación Comparada de Cuba, Venezuela, México, Brasil, Uruguay, Argentina, España y otras que están ahora mismo en proceso constituyente.

El Congreso de Madrid será también muy especial por un hecho bien notable, ya que nuestra reunión científica acogerá, por primera vez fuera de Norteamérica, las reuniones del Comité ejecutivo del *World Council of Comparative Education* como resultado del respaldo mayoritario de otras Sociedades internacionales de Educación Comparada a la propuesta que la SEEC presentó en el último Congreso Mundial de Educación Comparada celebrado en Buenos Aires en junio de 2013. Puestas a votación en los meses siguientes entre el total de Sociedades agrupadas en WCCES las diferentes postulaciones presentadas para acoger las citadas reuniones en 2014, la propuesta de nuestra Sociedad obtuvo 16 votos (9 en primer lugar y 7 en segundo lugar), seguida de la propuesta de la CESE para su próximo Congreso en Freiburg con 11 votos (8 en primer lugar y tres en segundo lugar). En Madrid sus dos reuniones serán los días 17, en la UNED, y 18, en la Universidad Autónoma.

Tan importantes como los Congresos para nuestra Sociedad son las reuniones periódicas académico-profesionales que de manera regular últimamente dedicamos a debatir y compartir inquietudes, reflexiones y prácticas acerca de nuestra actividad docente e investigadora con las *Jornadas Nacionales de Docencia e Investigación en Educación Comparada*. Las IV, recuperando el modelo de las celebradas en sus primeras ediciones, fueron organizadas por la SEEC y el Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Valencia donde se celebraron en septiembre de 2011. En ellas se presentó un panorama general sobre la situación académica de la Educación Comparada y de sus materias afines en los grados de Pedagogía, Educación Social, Magisterios de Educación Infantil y Primaria y los másteres de las distintas universidades españolas. En un contexto en el que

los nuevos Grados en los que la Educación Comparada e Internacional tiene establecida su presencia estaban en vías de su completo desarrollo en el conjunto de las Universidades del Estado. Fueron, además, una excelente oportunidad de intercambiar y compartir syllabus, enfoques curriculares, buenas prácticas docentes, y estímulos profesionales para el desarrollo de acciones innovadoras en nuestras aulas. También fue muy importante tener la ocasión de conocer inquietudes y preocupaciones de todos nosotros en el ámbito de la investigación, tanto personal como de nuestros estudiantes de Tercer ciclo. El pasado mes de diciembre de 2013, siguiendo idéntico planteamiento académico-profesional y desarrollo organizativo tuvieron lugar las *V Jornadas Nacionales de Docencia e Investigación en Educación Comparada* organizadas por la SEEC y nuestros colegas de la UNED –en cuya Facultad de Educación se desarrollaron–, la Universidad Complutense y la Universidad Autónoma de Madrid. Presentándose y debatiéndose la situación de nuestras disciplinas una vez desarrollada la implantación de los nuevos Grados. Una reunión muy provechosa para intercambiar experiencias y buenas prácticas docentes e investigadoras que cobraba una especial importancia con la primera oleada de verificación de títulos de las Universidades por parte de la ANECA.

Precisamente en relación con la investigación que desarrollamos, más en concreto de su evaluación y valoración, hay que hacer referencia a la participación de nuestra Sociedad en una iniciativa promovida desde la Sociedad Española de Pedagogía a propósito de hacer operativo el manifiesto conjunto que fue entregado al Ministerio de Educación en febrero de 2008, indicando la preocupación por la elevada tasa de fracaso en la concesión de sexenios en el campo de las Ciencias de la Educación. De hecho, aunque con variaciones en función de las diversas Áreas de conocimiento, las cifras relativas a la concesión de tramos de investigación son claras ya que el porcentaje de profesores con todos los sexenios posibles no llega al 17%. Con el fin de plantear que un buen sistema de evaluación de méritos debe ser lo más objetivo y transparente posible, con criterios de evaluación públicos y suficientemente detallados, participamos en una reunión en el CSIC el día 23 de enero de 2013 con el Coordinador General de la CNEAI, y a la que asistieron también representantes de Sociedad Española de Pedagogía; de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE); del Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación; de la Sociedad Española de Historia de la Educación; de la Reunión Estatal del Área de Didáctica y Organización Escolar; y de la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social. En ella el Coordinador General de la CNEAI no se comprometió a aceptar oficialmente nuestra propuesta pero sí a entregarla a los miembros del comité de evaluación del Comité 7.

En lo referente a nuestra Revista, en este periodo se ha producido un cambio en su dirección al abandonarla recientemente con su jubilación José Luis García Garrido y hacerse cargo de ella nuestros compañeros María José García Ruiz y Javier M. Valle López que venían desempeñando antes la Subdirección. En la actualidad su Consejo editorial está

formado por: Leoncio Vega Gil, Universidad de Salamanca; Francesc Raventós Santamaría, Universidad de Barcelona; Luis Miguel Lázaro Lorente, Universidad de Valencia; María Teresa Terrón Caro, Universidad de Pablo Olavide; Francisco Michavila, Director de la Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria; y Roberto Albarea, Universidad de Udine. Se han producido, además, otros cambios significativos que le dan ahora una proyección si cabe mayor. Por un lado, a partir de 2011 se publican dos números al año. Y, por otro, la REEC ha dejado ya de editarse en papel cambiando a formato electrónico a través de una plataforma que le asegura una mayor difusión y visibilidad.

En este periodo la Revista ha ido apareciendo con regularidad con contenidos rigurosos y números monográficos de indudable interés coordinados por miembros de la SEEC: 2010, número 16: “El Programa de Trabajo 2010 sobre Objetivos Precisos para los Sistemas Educativos de la Unión Europea”. Coordinador: Diego Sevilla; 2011, primavera, número 17: “Cooperación al desarrollo y educación”. Coordinadora: M^a Jesús Martínez Usarralde; 2011, otoño, número 18: “Sistemas educativos excelentes”. Coordinadora: María José García Ruiz; 2012, primavera, número 19: “PISA”. Coordinador: Ferrán Ferrer Julià; 2012, otoño, número 20: “Educación Comparada, Globalización y Postmodernidad”. Coordinador: Francesc Raventós Santamaría y María José García Ruiz; 2013, primavera, número 21: “La Educación Infantil en perspectiva comparada”. Coordinadora: Inmaculada Egido Gálvez; otoño 2013, número 22: “La Formación del Profesorado en el Siglo XXI”. Coordinadores: Amalia Ayala y Antonio Luzón.

A propósito del que he señalado al principio como tercer elemento que otorga sentido y razón de ser a nuestra Sociedad, el *Boletín*, el medio a través del cual la Junta Directiva de la SEEC se comunica con los miembros de la Sociedad, es, como he escrito en alguna ocasión, un instrumento indispensable para la información de los asociados que son, a fin de cuentas, los que lo llenan de contenido con el desempeño y divulgación de sus tareas académicas e investigadoras. El *Boletín de la Sociedad Española de Educación Comparada*, con esa denominación a partir del número 3, de julio de 1995 con José Luis García Garrido como Presidente de nuestra Sociedad, es la continuación del *Boletín de la Sociedad Española de Pedagogía Comparada* cuyo número 1 se publicó en 1978. En esta última etapa de 2010 a hoy, de manera generosa y eficaz, se encargan de hacer realidad sus dos números anuales nuestras compañeras María Teresa Terrón Caro y Macarena Esteban Ibáñez, de la Universidad Pablo Olavide.

Finalmente, otro aspecto al que quiero referirme y que, sin duda, contribuye mucho a poner en valor la acción institucional de la Sociedad Española de Educación Comparada son los Premios que ha creado en los últimos años y periódicamente otorga en coincidencia con la celebración de nuestros Congresos Nacionales. El más veterano, creado durante la Presidencia de Ferrán Ferrer, es el Premio Nacional «Pedro Rosselló» que se otorgó por vez primera en 2004. Pensado para jóvenes investigadores fue instituido con la voluntad de

incentivar la labor de investigación de jóvenes doctorandos de Educación que, a partir del método y/o la temática propia del ámbito de la Educación Comparada, contribuyeran al enriquecimiento de los estudios realizados en este campo en nuestro país. En la cuarta convocatoria, en 2010, fueron premiadas en Valencia, ex aequo, las Tesis de Verónica Cobano-Delgado Palma, de la Universidad de Sevilla, titulada *Aspectos socioeducativos que inciden en la conformación del matrimonio en Marruecos. Estudio comparado en las regiones de Gran Casa-blanca, Interior y Tánger-Tetuán*, y la de Luján Lázaro Herrero de la Universidad de Salamanca denominada *La perspectiva social de la jornada escolar en la Unión Europea*. Estudio comparado en Italia, Francia, Portugal y España. En la quinta convocatoria, en 2012, fue premiada, en Huelva, la tesis de Ana Ancheta Arrabal titulada *“La Educación y Atención de la Primera Infancia en la Unión Europea. Un estudio comparado”*. Ahora mismo está abierta la presentación de candidaturas en su edición de 2014 que se entregará en nuestro próximo Congreso en Madrid.

Más recientemente la SEEC ha ido acordando la creación de dos nuevos Premios que ojalá no hubiera tenido necesidad de crearlos. La Junta Directiva de la Sociedad, en su reunión celebrada en la UNED de Madrid el día 18 de febrero de 2011, con el fin de honrar de forma continuada la memoria de Ángel González, que fuera Presidente de la SEEC, acordó establecer con carácter bienal el Premio «Ángel González Hernández». Acuerdo más tarde refrendado en Asamblea por la Sociedad. Pensado para premiar artículos publicados en Revistas nacionales o internacionales indexadas para investigadores menores de 45 años, de uno o varios autores, sobre temáticas propias de la Educación Comparada, la Educación Internacional, la Cooperación al Desarrollo y la educación, los Derechos Humanos y la educación y temáticas conexas, se otorgará por primera vez en 2014. Asimismo, la Sociedad Española de Educación Comparada con el fin de honrar la memoria del que fuera su Presidente, el profesor Ferrán Ferrer Juliá, por medio de acuerdo inicial de su Junta Directiva en reunión del 24 de enero de 2014, pendiente de ratificación-aprobación en la Asamblea General de la Sociedad en noviembre de 2014, acordó crear el «Premio Ferrán Ferrer Juliá» a la mejor Comunicación presentada y defendida en un Congreso Nacional de Educación Comparada, se procederá a su concesión por primera vez en el Congreso Nacional de 2014 en Madrid.

Para concluir. Al asumir la Presidencia de la SEEC en 2010, gozando del generoso respaldo y confianza de mis colegas, encontré una saneada condición económica societaria que sus sucesivos Presidentes y Juntas directivas hemos ido heredando y conservando. En eso seguimos. En el plano académico nuestras disciplinas tienen ahora mismo una situación académica aceptablemente sólida en el conjunto de las Universidades españolas después del desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior. Y hemos de seguir trabajando de manera constante por legitimar nuestro ámbito disciplinar en las titulaciones del área de Educación con un buen desempeño académico y profesional. En lo que se refiere a la *Revista Española de Educación Comparada*, desde mi punto de vista, la principal tarea que

tiene pendiente, después de las mejoras de los últimos años, es aumentar su visibilidad e impacto. Su actual formato digital, sin duda, va a ayudar en ese objetivo. Sin embargo, es un trabajo de todos nosotros, no sólo de los editores, conseguir ese fin, por ejemplo, amplificando su citación y proyección. Es, sin duda, uno de nuestros grandes desafíos como Sociedad científica.

Otra cuestión importante en la que seguir trabajando como Sociedad científica es la referida a la mejora de los medios usados para mantenernos en contacto e informados de todos los asuntos que como socios pueden interesarnos. Además del Boletín, la lista EDUCOMP, y la propia página Web de la SEEC, gestionados generosamente por nuestro compañero Luis María Naya, Universidad del País Vasco, el desarrollo constante de nuevos instrumentos y plataformas tecnológicas pueden permitirnos la inmediatez en ese intercambio de información y colaboración societaria a los que acabo de aludir. Aprovechar las posibilidades que ahora mismo nos ofrecen las redes sociales como, por citar algunas, *Twitter* o *Facebook* es una opción institucional que otras Sociedades u organismos internacionales de nuestro ámbito ya utilizan con provecho y que nosotros también deberíamos valorar. Obviamente, todo ello sin que desaparezcan los otros instrumentos con los que ya contamos.

Un último aspecto que considero de importancia para el futuro desarrollo y proyección internacional de la Sociedad Española de Educación Comparada está relacionado con los trabajos que en los dos últimos años venimos realizando las Sociedades Iberoamericanas de Educación Comparada con el fin de constituir una Sociedad Iberoamericana de Educación Comparada. En el marco de la celebración del *XV Congreso Mundial de Educación Comparada* celebrado en Buenos Aires, retomando una idea ya planteada pero no desarrollada en el Congreso del WCCES celebrado en La Habana en 2004, tuvo lugar el día 25 de junio una reunión abierta para abordar la conveniencia de establecer algún tipo de plataforma institucional que potencie el desarrollo societario, académico e investigador de la Educación Comparada en el ámbito iberoamericano. Además de la Secretaria General del WCCES, profesora Diane Napier, asistieron numerosos congresistas y Delegados de Sociedades iberoamericanas de nuestra especialidad. Se debatieron diversas iniciativas a propósito de la estructura institucional más conveniente para conseguir los fines propuestos y, como primer paso, se acordó constituir una Comisión encargada de estudiar esa cuestión para formular la correspondiente propuesta. Los componentes de dicha Comisión son los Presidentes de las Sociedades de: Argentina (SAECE, Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación), profesor Norberto Fernández Lamarra; Cuba (APC-SEC, Asociación de Pedagogos de Cuba, Sección de Educación Comparada), profesora Elvira Martín Sabina; México (SOMECE, Sociedad Mexicana de Educación Comparada), profesor Marco Aurelio Navarro Leal; Venezuela (SVEC, Sociedad Venezolana de Educación Comparada), profesor Luis Bonilla Molina; Uruguay (SUECI, Sociedad Uruguaya de Educación

Comparada e internacional) profesor Enrique Martínez Larrechea; Brasil (SBEC, Sociedade Brasileira de Educação Comparada), profesora Marta Luz Sisson de Castro; y España (SEEC, Sociedad Española de Educación Comparada), profesor Luis Miguel Lázaro. El primer resultado de esa colaboración de nuestras Sociedades ha sido la puesta en marcha en noviembre de 2013 del OIECE, *Observatório Ibero-Americano de Estudos Comparativos em Educação*/Observatorio Iberoamericano de Estudios Comparativos en Educación, gestionado por el profesor Luis Aguilar desde la Universidade Estadual de Campinas. La SEEC es uno de los socios fundadores. Confío en que el consenso alcanzado entre todos los representantes de Sociedades de España y América Latina de Educación Comparada reunidos en Buenos Aires, a propósito de la excelente oportunidad que nos iba a brindar la celebración en Madrid en 2014 del XIV Congreso Nacional y I Iberoamericano de Educación Comparada para marcar un jalón muy importante en la consolidación de la iniciativa, se haga realidad.

PROFESIOGRAFÍA

Luis M. Lázaro

Catedrático de Teoría e Historia de la Educación. Profesor de la Universidad de Valencia desde 1984. Ha impartido ininterrumpidamente ahí clases de Educación Comparada desde 1986 hasta la actualidad, además de cursos de doctorado y seminarios de Educación Comparada e Internacional en Universidades europeas y latinoamericanas. Ha dirigido proyectos de investigación, Tesis doctorales y publicado libros y artículos sobre educación superior en la OCDE, políticas educativas en países desarrollados y en desarrollo, la educación en Estados Unidos, y problemas de la educación en América Latina. **Datos de Contacto:** Universidad de Valencia. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Dpto. Educación Comparada e Historia de la Educación. Avenida Blasco Ibáñez nº 30. (46010) Valencia, España. E-mails: Luis.Lazaro@uv.es.

Fecha de recepción: 4 de marzo de 2014.

Fecha de revisión: 2 de junio de 2014 y 1 de septiembre de 2014.

Fecha de aceptación: 4 de noviembre de 2014.

7



LA LISTA EDU-COMP, UNA HERRAMIENTA PARA EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN COMPARADA

The Edu-Comp List, a Tool for the Development of Comparative Education

Luis M. Naya*

RESUMEN

En este artículo se presentan las diferentes redes académicas que se han creado en torno a la educación comparada y se hace hincapié en las listas de distribución, especialmente en las específicas de la Educación Comparada (Compared, AFEC-Info y Edu-Comp). La lista Edu-Comp, desde su creación en 1999 ha supuesto una fuente de información fundamental para los profesionales de la Educación Comparada (docentes, investigadores y técnicos de organismos internacionales). Sin duda, el espacio virtual es una herramienta útil para los investigadores en Educación Comparada, pues no podemos olvidar que el acceso a fuentes de información primaria es un elemento clave para la elaboración de todo tipo de investigaciones y, especialmente, comparadas.

PALABRAS CLAVE: Educación Comparada; Tecnologías de información y comunicación; Fuentes de información; Listas de distribución.

* Universidad del País Vasco (España).

ABSTRACT

In this article several academic networks which have been created concerning the compared education are presented and lists of distribution are emphasized, especially the specific ones of the Compared Education (Compared, AFEC-Info and Edu-Comp). The Edu-Comp list, from its creation in 1999, has meant a source of fundamental information for the professionals of the Compared Education (professors, researchers and technical personnel of international organizations. Undoubtedly, the virtual space is a useful tool for the researchers in Compared Education, since we cannot forget that the access to the sources to primary information is a key element for the production of all kind of researches and, specifically, compared ones.

KEY WORDS: Comparative education; Information and communication technologies; Sources of information; Distribution lists.

INTRODUCCIÓN

En la Sociedad de la Información y de la Comunicación, y más aún en el campo específico de la Educación Comparada, es absolutamente imprescindible trabajar en coordinación o, al menos, en comunicación con otras personas que estén desarrollando estudios e investigaciones en el mismo campo. En esta aportación partimos del que es, en nuestra opinión, el precursor del trabajo en red en la Educación Comparada, Marc Antoine Jullien de París, para luego centrarnos en un entorno de red más informal, como son las listas de distribución, un ejemplo de trabajo colaborativo en torno a un fin común, para, finalmente, extraer algunas conclusiones.

Una de las características de la globalización es la sociedad en red, la intercomunicación, e incluso la dependencia de las herramientas de comunicación. Hoy en día se está extendiendo la nomofobia (ansiedad por no poder consultar nuestro teléfono móvil) y podemos decir que, algo similar ocurre, si no podemos responder rápidamente a nuestro correo electrónico, enviar tweets, participar en las redes sociales, etc. La comunicación a través de dispositivos electrónicos está mediatizando nuestra vida y la está modelando en formas distintas. Participamos de grupos y tareas que hace unos años estaban fuera de nuestro alcance y mantenemos contactos informales inmediatos con personas que se encuentran a miles de kilómetros de distancia, aunque muchas veces ignoremos lo que ocurre a escasos cien metros de nuestra residencia.

La Sociedad del inicio del siglo XXI no la podemos entender sin las redes y, evidentemente, tampoco sin Internet. Castells (2001:161) nos decía que Internet es una

herramienta que se adapta especialmente bien a las características de los movimientos que están surgiendo en la era de la información, principalmente por tres razones:

- Los movimientos sociales de la era de la información se movilizan esencialmente en torno a valores culturales
- Tienen la tarea de rellenar el vacío dejado por la crisis de las organizaciones verticalmente integradas
- Las redes globales sortean en gran medida a las instituciones del Estado-nación.

En el momento actual no es posible trabajar en casi ningún campo científico sin el apoyo y los recursos que nos ofrecen distintas redes de trabajo internacional. El trabajo en red se ha impuesto como el paradigma del Siglo XXI. Probablemente esta situación sea todavía más importante si nos referimos al campo de trabajo de la Educación Comparada e Internacional, tal y como podremos ver a continuación.

1. EL TRABAJO EN RED Y LAS LISTAS DE DISTRIBUCIÓN EN EDUCACIÓN COMPARADA

La educación comparada es un campo abonado para el trabajo en red y podemos decir que es una de las disciplinas de las Ciencias de la Educación en las que el trabajo en red es más necesario.

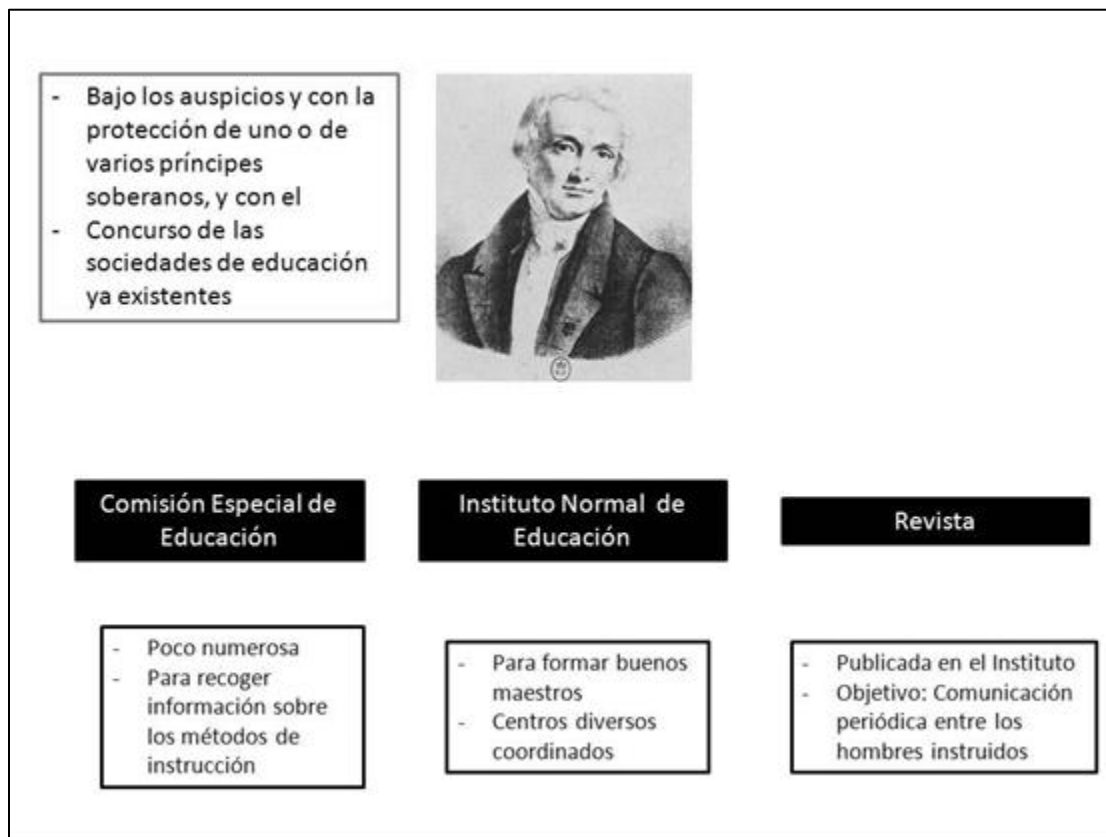
1.1. Marc Antoine Jullien, precursor del trabajo en red

Marc Antoine Jullien¹ de París hace casi 200 años, en 1816, hizo del trabajo en red la base de su propuesta. Su *Comisión Especial de Educación* no era otra que una red de trabajo internacional, compuesta por expertos con un fin muy concreto: la mejora de la educación. Como él mismo decía su objetivo era:

“Organizar, bajo los auspicios y con la protección de uno o de varios príncipes soberanos, y con el concurso de las sociedades de educación ya existentes, una Comisión Especial de Educación, poco numerosa, compuesta por hombres encargados de recoger, por ellos mismos, y por corresponsales asociados elegidos con cuidado, los materiales de un trabajo general sobre los establecimientos y los métodos de educación y de instrucción de los diferentes estados de Europa, reunidos y comparados entre ellos bajo este punto de vista [...]. Esta empresa pedagógica, destinada a procurar medios rápidos y seguros de regenerar y de mejorar la educación pública y privada, en todas las modalidades de la sociedad, de estrechar los lazos religiosos, morales y sociales, que han sido distendidos y casi disueltos en la mayor parte de los estados, reclamaría el concurso de un cierto número de observadores atentos, juiciosos, ilustrados: no podría ejecutarse, en toda su extensión, más que con la ayuda y por la voluntad de varios jefes de gobierno, los cuales obtendrían, para sus estados

¹ A pesar de que la mayoría de fuentes afirman que la edición del libro de Marc Antoine Jullien de París «*Esquisse d'un ouvrage sur l'éducation comparée et séries de questions sur l'éducation*» fue publicado en 1817, sus contenidos ya fueron editados en dos revistas (una en París y otra en Ginebra) en 1816.

respectivos, ventajas incalculables. En fin, sería a la vez favorable a los progresos de la moral y de la enseñanza; se convertiría en una fuente abundante de lecciones, una oportunidad de experiencias y observaciones para los hombres que concurrirían en su ejecución; sería beneficiosa para el país en el que estaría establecido el punto central en donde vendrían a converger todas sus ramificaciones” (JULLIEN, 1817:8-9).



Ciertamente, a pesar de que en muchos manuales de Educación Comparada se mantiene una historia romántica sobre la “desaparición” del Esquisse y su recuperación por el pedagogo polaco Ferenc Kémeny, la realidad es muy diferente. El Esquisse fue traducido parcialmente al castellano en 1818, al polaco en 1819, al inglés en 1827, etc. Por lo tanto, no podemos hablar de una obra desconocida, sino más bien de una obra que, en el momento en el que se publicó, fue una aportación claramente incomprendida y que caló poco o nada entre la comunidad científica de la época. La obra de Marc Antoine Jullien fue la acción de una persona fuera de su tiempo y que se alejaba de las pretensiones importadoras de los gestores de la mayor parte de los ministerios de educación de aquel momento. Cuando Pedro Rosselló conoce esta obra, allá por los años 30 del siglo XX, está buscando la legitimación histórica del proyecto que estaba llevando a cabo en la Oficina Internacional de Educación, hecho que encuentra claramente en el Esquisse y afirma que “el lector se percatará de la fidelidad con que la Oficina ha ejecutado, sin conocerlo, el programa de investigaciones que constituye el testamento pedagógico del creador de la pedagogía comparada” (ROSSELLÓ, 1943:43). De todos modos, como afirma Gautherin (1993), la

idea de ejecutar un programa sin conocerlo resulta, como mínimo, sorprendente, se podría haber hablado de concordancia de objetivos, vías comunes, etc. pero no de la ejecución de un desconocido programa. Independientemente de su hipotética aportación a la creación de este importante organismo internacional, no cabe duda de que Jullien si hay algo que intentó fue crear una red internacional con un objetivo fundamental, la mejora de la educación, aunque los apoyos necesarios para poder lograr su objetivo no llegarán hasta pasado más un siglo.

1.2. Las listas de distribución en Educación Comparada. Redes informales de colaboración

Desde la propuesta quasi fundadora de una red de trabajo internacional en el campo de la educación comparada de Marc Antoine Jullien, muchas han sido las redes que han sido organizadas, algunas de ellas siguen en vigor, otras, por el contrario, han desaparecido a lo largo del tiempo, son casi como las corrientes educativas que proponía Pedro Rosselló.

Por nuestra parte hemos intentado hacer una clasificación de las redes en el campo de la educación comparada en relación a diferentes características que, en nuestra opinión, son elementos constitutivos de las mismas, así lo podemos hacer en relación al organismo que las promueve, en relación a su actividad académica o en relación a su estructura interna (NAYA y FERRER, 2013).

Independientemente de la necesidad de que las redes tengan un alto grado de cohesión y formalismo. En el mundo actual, sobre todo en el campo de las redes sociales, hay que tener en cuenta que las redes informales se han convertido en un medio importante para poner en contacto, de formas diversas, a personas interesadas en un tema, cualquiera que este sea. Según el informe, publicado por el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado – INTEF (2013), las redes que más se utilizan entre el profesorado son Facebook (80%) y Twiter (53%), la primera de ellas por su facilidad para gestionar grupos y compartir documentos y la segunda como fuente de información, de comunicación entre profesores y para compartir información con otros docentes. En este estudio queda claro que el principal objetivo de una red docente es el intercambio de información, muy lejos del cual quedan, por ejemplo, compartir proyectos o el desarrollo profesional.

Las listas de distribución no cabe duda de que son una herramienta útil y dinámica para el intercambio de información relevante, pero, en muchos casos, su falta de estructuración, que es uno de sus puntos fuertes, puede convertirse asimismo en su talón de Aquiles, ya que al no depender jerárquicamente de una institución su existencia se puede diluir en caso de que la causa que las pusiera en marcha haya perdido su impulso inicial, como ha ocurrido en muchos casos.

Una lista de distribución, tal y como viene recogido en el Servidor de Red Iris², no es más que un conjunto de direcciones de correo electrónico para enviar mensajes o anuncios con un contenido de interés general para todos los miembros de la red. La lista es gestionada por uno o varios coordinadores con misiones diversas, la principal de ellas es hacer que se respeten las normas mínimas establecidas en las bases de la lista. A través de estas direcciones electrónicas los miembros de la lista intercambian mensajes sobre una temática particular, compartiendo sus conocimientos y debatiendo temas de interés común, pudiendo llegar a constituir una Comunidad Virtual.

L-Soft, productor del software Listserv tiene catalogadas más de 500.000 listas en todo el mundo que funcionan con dicho programa, de las cuales algo más de un 10% son públicas (L_SOFT, 2013). Este software no es el único que se puede utilizar para la gestión de listas, pero es el más utilizado. De todas ellas menos de 300 listas tienen más de 10.000 suscriptores y menos de 3000 más de 1000 suscriptores. Por lo tanto podemos ver que estas comunidades virtuales no suelen ser muy numerosas, aunque están extendidas por todo el globo.

La Educación Comparada, por razones intrínsecas a su objeto de estudio y visión internacional no podía estar ausente de un espacio colaborativo tan rico y útil como son las listas, por eso hace ya unos cuantos años ya planteábamos, cuando dimos los primeros pasos que dimos para conformar la lista que:

“un buen comparatista en el mundo de hoy ya no puede refugiarse en la excusa de la dificultad de las comunicaciones para no estar al día de los cambios que se producen en los sistemas educativos. Los organismos internacionales, los Ministerios de Educación de los diferentes países, las asociaciones profesionales y las sociedades científicas del ámbito educativo, todos ellos incorporan cada vez sus documentos, leyes, proyectos de reforma, debates,... a sus páginas web. Intercambiar opiniones y conocimiento, orientar en la ‘navegación’ dentro de este mar de información, constituyen elementos de gran valor para mejorar nuestra formación y en consecuencia elevar el nivel académico de la Educación Comparada” (FERRER y NAYA, 1999).

1.2.1. ComparEd

Es la lista decana de las tres que están en funcionamiento. Surgió en marzo de 1995 en la facultad de Educación de la Universidad de Hong Kong, con el objetivo principal de proporcionar un forum mundial sobre Educación Comparada.

² La Lista Edu-Comp está alojada en el Servidor de Red Iris (Interconexión de los Recursos InformáticoS). RedIRIS es la red académica y de investigación española y proporciona servicios avanzados de comunicaciones a la comunidad científica y universitaria nacional. Está financiada por el Ministerio de Economía y Competitividad, e incluida en su mapa de Instalaciones Científico-Técnicas Singulares (ICTS). Se hace cargo de su gestión la entidad pública empresarial Red.es, del Ministerio de Industria, Energía y Turismo. RedIRIS cuenta con más de 450 instituciones afiliadas, principalmente universidades y centros públicos de investigación. <http://www.rediris.es/rediris/> (consultada el 2 de enero de 2014).

ComparEd es una lista de suscripción moderada, por lo tanto las personas que deseen ser incluidas deben enviar un mensaje al moderador quien aprobará o no la inclusión del solicitante en la lista. Una vez una dirección es miembro de la misma podrá enviar los mensajes que considere oportunos a la lista.

Esta es una lista que no distribuye un alto número de mensajes, aunque los que llegan son muy relevantes. La gran mayoría de los mensajes distribuidos son en lengua inglesa. El número de suscriptores superó los 600 en febrero de 2004.

Podemos decir que es, en este momento, una lista “dormida” ya que desde hace más de dos años no ha distribuido ningún mensaje.

1.2.2. Afec-Info

La lista *Afec-Info* fue creada en mayo de 2001 por la *Association Francophone d'Éducation Comparée* (AFEC) y, actualmente, comparte su gestión con la *Réseau Africain Francophone d'Éducation Comparée* (RAFEC).

La lista es de suscripción libre, pero todos los mensajes que se distribuyen exigen la aprobación del moderador de la lista.

El objetivo de *Afec-Info* es difundir información relativa a la Educación Comparada a un público amplio: anuncios de congresos o coloquios, jornadas de estudios, sumarios de revistas, convocatorias de investigación, etc. Su objetivo es principalmente informar, de ahí también su nombre, aunque no descarte permitir el establecimiento de relaciones directas entre los equipos y los investigadores, enseñantes, expertos internacionales, etc.

Afec-Info está instalada en el CRU (Comité Réseau des Universités), organismo público francés de apoyo a la infraestructura informática para la investigación que aloja, a su vez, el archivo histórico de los mensajes transmitidos en la lista.

Al igual que *ComparEd*, *Afec-info* no ha estado casi activa en los últimos cinco años y, como la primera, podemos decir que es, en este momento, una lista “dormida”.

1.2.4. EduComp

La idea de crear la lista Edu-Comp surgió a finales de 1998 como una iniciativa particular de Ferran Ferrer y Luis M^a Naya, sin ninguna dependencia jerárquica ni institucional con sociedad, organismo o institución. La lista surgió ya que, desde tiempo atrás, ambos compartíamos los recursos que, sobre nuestra disciplina, encontrábamos en la red y que podían ser útiles para el desarrollo de la docencia en investigación en el campo de la educación comparada, así que pensamos que aquello que, ciertamente, era útil para

nosotros también lo podría ser para la comunidad científica. Partiendo de esta base, en diciembre de 1998, nos dirigimos a Red Iris, dependiente del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, que aprobaron inmediatamente la propuesta y comenzamos el trabajo con los siguientes objetivos principales:

- Intercambiar información sobre eventos, libros, páginas web... de Educación Comparada.
- Compartir documentación de interés para nuestra actividad docente e investigadora.
- Debatir sobre temas de actualidad en la medida que lo consideremos de utilidad.

El primer mensaje fue distribuido el 12 de febrero de 1999, por lo tanto cuando este artículo vea la luz, la lista ya habrá cumplido 15 años de actividad ininterrumpida. Posteriormente, en diciembre de 1999, con motivo de la celebración de las II Jornadas Científicas de Educación Comparada, celebradas en Murcia, hicimos la primera “presentación pública” de la misma a la comunidad científica que, desde entonces, ha mantenido esta iniciativa.

Edu-Comp es una lista de suscripción moderada y en la actualidad la forman 138 investigadores o docentes de Educación Comparada, así como gestores de organismos internacionales de Educación.

La mayoría de los mensajes distribuidos en la lista se hace en castellano, aunque no es extraño que se distribuyan mensajes en francés o en inglés.

Para gestionar y/o ser miembro de una lista de distribución no hacen falta conocimientos avanzados de informática, tan sólo debe dominarse el uso del correo electrónico y, especialmente, querer compartir información y discutir sobre temas comunes, ya que su uso diario es extremadamente sencillo. Los mensajes se reciben en el buzón electrónico personal y si alguien quiere hacer alguna aportación tan sólo tiene que escribirla y enviarla a una dirección electrónica, que posteriormente se encarga de distribuirlo automáticamente a todos los miembros de la lista. En el caso de la lista *Edu-Comp* la dirección a la cual hay que remitir los mensajes es: edu-comp@listserv.rediris.es. Los moderadores de la lista *Edu-Comp*, a diferencia de otras listas, no controlan los mensajes que se van a distribuir entre los miembros, es decir, cuando un miembro envía un mensaje a la dirección determinada, éste es transmitido inmediatamente a las direcciones electrónicas de todos los miembros de la lista sin ningún tipo de supervisión previa.

Asimismo dentro del servidor de la Red Iris existe un archivo histórico en el cual los miembros de la lista pueden consultar todos los mensajes que, desde su puesta en marcha,

han sido enviados y distribuidos a través de la lista³. Aunque, en muchos casos, esta es una herramienta casi desconocida para los miembros de la lista (NAYA y FERRER, 2002).

Los administradores de *Edu-Comp*, podemos decir que en sus casi 15 años de funcionamiento la lista ha proporcionado gran cantidad de información a los usuarios, así en todo este tiempo se han distribuido 3468 mensajes, lo cual da una media de algo más de 4 mensajes por semana. Consideramos que esta cantidad, que no es muy elevada, ayuda a que los mensajes sean leídos por los usuarios ya que todos somos conscientes de que la consulta del correo electrónico, fundamentalmente debido a la gran cantidad de mensajes irrelevantes que nos llegan, se está convirtiendo en una tarea muy tediosa.

Tabla 1. Mensajes distribuidos en la lista *Edu-Comp* por año

<i>Año</i>	<i>Número de mensajes</i>
2013	334
2012	290
2011	242
2010	214
2009	294
2008	205
2007	262
2006	208
2005	247
2004	293
2003	221
2002	205
2001	196
2000	170
1999	87
<i>Total</i>	<i>3468</i>

Fuente: elaboración propia.

¿Quiénes componemos *Edu-Comp* en este momento? Como ya hemos planteado previamente, en este momento hay en *Edu-Comp* 138 direcciones suscritas.

Tabla 2. Miembros de *Edu-Comp* por país de residencia

<i>País</i>	<i>Número de miembros</i>	<i>País</i>	<i>Número de miembros</i>
Alemania	1	Francia	2
Argentina	17	Gran Bretaña	2
Bélgica	1	Grecia	2
Brasil	2	Italia	2
Canadá	1	México	2
Chile	3	Perú	1
China	1	Portugal	2
Costa Rica	3	Suiza	4
España	85	Uruguay	1
Estados Unidos	4	Venezuela	2

³ La dirección de la página WEB de este archivo histórico es <http://listserv.rediris.es/cgi-bin/wa?A0=EDU-COMP> (consultada el 2 de enero de 2014).

Fuente: elaboración propia.

Tal y como puede verse en la tabla 2, el 74% de los miembros de *Edu-Comp* residen en Europa y la casi totalidad del resto en América Latina. La mayoría de ellos provienen de países castellano parlantes y la lengua de funcionamiento habitual es el castellano. En lo relativo al género de los miembros de la lista, un 40% son mujeres, lo cual no nos sitúa en una situación de igualdad de género, pero al menos estamos en límites de cercanía a la misma.

A entender de los administradores, la lista ha cumplido con creces sus objetivos iniciales y entre sus *puntos fuertes* podemos destacar:

- El alto grado de satisfacción de los miembros. En todas las conversaciones públicas y privadas los miembros de la lista han afirmado que ha sido una herramienta que ha servido para su actualización docente, recepción de nuevas fuentes de información etc.
- El perfil de los miembros de la lista es coherente con sus objetivos. Esta misma coherencia también se da entre los objetivos y los beneficios que finalmente reciben los integrantes de la misma. De ahí su alto grado de adhesión y las escasas solicitudes de baja en la lista desde el inicio de su funcionamiento.
- Vistas otras experiencias en el campo internacional de listas similares a la nuestra podemos decir que *Edu-Comp* es una lista con gran actividad y relevancia, tanto por el número como por la calidad de los mensajes. Por otra parte la pertinencia de los mensajes distribuidos tiene una relación directa con la satisfacción de los miembros ya que la mayor parte de los mismos tienen una relación directa con el trabajo académico e investigador de los miembros de la lista.
- Uno de los aspectos positivos de la lista, no previsto inicialmente, es precisamente poner en contacto a especialistas que trabajan en ámbitos e instituciones diferentes dentro de la Educación Comparada: bien para iniciar y/o consolidar proyectos en común, bien para tener un conocimiento más aproximado de lo que se produce en un entorno diferente al de cada uno de nosotros.
- La no dependencia jerárquica de ninguna institución científica, pública o privada da grandes opciones a la libertad de comunicación y no obliga a los miembros a adscribirse a ningún tipo de entidad.
- Por último, que los servicios técnicos necesarios para su funcionamiento estén soportados por la Red Iris, permiten que no haya ningún tipo de canon por ser miembro de la lista, lo que evita también dificultades administrativas y de gestión que podrían llegar a ser un impedimento importante para su funcionamiento.

Pero no por ello podemos olvidarnos que también hay una serie de *puntos débiles* de la lista, que, a nuestro entender son los siguientes:

- Debemos intentar alejarnos del grave riesgo que supone que unos sean informadores y otros receptores de información. Debemos procurar que no haya una división de funciones en la lista a partir de esto: por ejemplo, los administradores informan, el resto reciben; los miembros de organismos internacionales informan, los profesores universitarios reciben,... En este sentido hay que señalar que la gran mayoría de los miembros han enviado, al menos, un mensaje a la lista. Aunque también hay que reconocer que algo más de la mitad de los mensajes distribuidos (1882 de 3468) han sido emitidos por los administradores de *Edu-Comp*.
- Necesitamos tener una actitud más activa en la lista, alterando la tendencia de los miembros de la misma a pensar más en la lista como servicio que se ofrece para obtener determinados productos y menos como servicio compartido que se enriquece en la medida en que todos aportamos algo.
- Aún parece existir una cierta tentación a no compartir la información de que disponemos. Es preciso impregnar al colectivo de miembros de la lista, y especialmente a los profesores universitarios, de que compartir la información no supone pérdida de poder sino más bien potenciación de nuestras actuaciones y, en consecuencia, mayores posibilidades de demandas de nuevos proyectos por parte de las diferentes entidades interesadas. En definitiva, en la medida que un colega de la lista mejora su actuación profesional, y prestigia por tanto los estudios comparados, más fácil es que el resto de miembros salgamos beneficiados de una forma u otra. Pensemos que la situación contraria, también, se puede producir.
- En definitiva, debemos avanzar para que la lista siga siendo un elemento cooperativo en el cual la mayoría comparta una mayor cantidad de información y en donde se establezcan debates científicos, tarea que es también una de las asignaturas pendientes.

2. CONCLUSIONES

El tiempo en el que el investigador trabajaba aislado en su biblioteca o laboratorio concluyó. En el siglo XXI no es concebible un trabajo que no tenga una plasmación en una red, una comunicación con el resto de la comunidad científica. El trabajo de investigación se convierte así en una colaboración en tiempo real con una mayor y mejor acceso a la información y la posibilidad de trabajos más profundos y compartidos. En este sentido, el trabajo en red permite un análisis más profundo del objeto de estudio; ya que las visiones de los miembros de la red complementan el análisis del mismo, asimismo, por las mismas razones, el trabajo en red supone una mayor complejidad y profundidad del trabajo comparativo.

La lista *Edu-Comp* ha demostrado, a lo largo de estos 15 años, ser una potente herramienta transmisión y difusión de la información, pero no lo ha sido tanto para generar un espacio para la discusión. Los nuevos medios y redes sociales que están surgiendo,

como Twitter, Academia.edu, etc., como plantea BAIGET (2013) “éstas, mucho más fulgurantes, han quitado bastante protagonismo a las listas, que a los ojos de todos aparecen como muy ‘clásicas’, sabiendo ya todo el mundo lo que dan de sí”. Nuestro planteamiento es el de la complementariedad, todos los medios son y deben ser útiles para el objetivo fundamental que no es otro que mejorar nuestra docencia e investigación en el campo de la educación comparada. Las listas moderadas consiguen reducir notablemente el “ruido” y los mensajes “off-topic”, que se repiten cansinamente en muchas redes sociales.

Porque ¿Cómo debe ser el docente e investigador en Educación Comparada en la actualidad? En nuestra opinión además tener de un profundo conocimiento de la materia, debe ser una persona activa en las redes sociales, con un conocimiento avanzado de las Tecnologías de la Información y Comunicación, que le posibiliten dominar sus posibilidades y ser consciente de sus límites, asimismo debe estar dotado de la necesaria infraestructura, que le permita comunicar y hacer llegar sus trabajos a la comunidad científica. Las listas de distribución, entre otros medios, pueden ser un elemento que favorezca la comunicación horizontal y que permita su actualización, tanto de contenidos como de metodologías de trabajo o contactos para el desarrollo de nuevos proyectos.

Como ya planteábamos previamente:

“Es cierto que la educación comparada ha sido, en muchas ocasiones, pionera en España en este ámbito – y también en el de la investigación – a la hora de proporcionar instrumentos. Sin embargo el reto es aún más complejo al tener un universo de información muy amplio. Es ahí donde el rol de una buena docencia en Educación Comparada no está tan sólo en estar bien conectado a las fuentes de información sino en ser constructores de conocimiento en nuestro ámbito. Pero en los aspectos relativos específicamente a la docencia con nuestros estudiantes el rol sufre un cambio relevante. Debemos pasar de ser informadores a ser orientadores en la búsqueda de información así como ser agentes críticos de la misma, proporcionándoles las claves de interpretación necesarios para el mundo educativo de hoy” (NAYA, FERRER y MARTINEZ, 2009:290).

En resumen, el docente e investigador en educación comparada debe ser una persona con actitud positiva a los nuevos retos tecnológicos, profesionales, intelectuales, etc. con un espíritu colaborativo y de necesaria difusión y contraste de los conocimientos. Un nuevo modelo de profesional de la educación que, además de poseer los necesarios conocimientos los pueda transmitir de forma significativa y atractiva. Un importante reto al que obligatoriamente necesitamos responder.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CASTELLS, M. (2001): *La Galaxia Internet*. (Madrid, Plaza y Janés).
- GAUTHERIN, J. (1993): Marc-Antoine Jullien, en *Perspectivas*, vol. XXIII, 3-4, pp. 805-821.

- JULLIEN, M. A. (1817): *Esquisse d'un ouvrage sur l'éducation comparée* (Paris, Colas).
- NAYA, L.M. y FERRER, F. (2002): *Evaluación de la lista Edu-Comp. Balance de una época*, en GONZÁLEZ, A. y AYALA, A.: *Realidad y Prospectiva de la Educación Superior: un enfoque comparado*. Murcia, Diego Marín Librero, pp. 363-371.
- NAYA, L.M. y FERRER, F. (2013): *Las redes y la Educación Comparada ¿Hay otro camino?*, en VV.AA.: *Conversaciones con un maestro (Liber Amicorum)*. pp. 469-480 (Madrid, UNED, Ediciones Académicas).
- NAYA, L.M.; FERRER, F. Y MARTÍNEZ, M.J. (2009): *Pasado, presente y futuro de la enseñanza de la Educación Comparada en España*, *Revista Española de Educación Comparada*, nº 15, pp. 277-294.
- ROSSELLÓ, P. (1943): *Les précurseurs du Bureau International d'Education*(Ginebra, OIE).
- ROSSELLÓ, P. (2007): *La teoría de las corrientes educativas y otros ensayos*. Edición a cargo de Julio Ruiz Berrio (Madrid, Biblioteca Nueva).

REFERENCIAS INFORMÁTICAS

- AFEC-INFO: <http://afecinfo.free.fr/> (consultada el 2 de enero de 2014).
- BAIGET, T. (2013): “20 aniversario de la lista de correo Iwetel”, en <http://www.thinkepi.net/20-aniversario-lista-correo-iwetel> (consultada el 2 de enero de 2014).
- COMPARED: <http://www.fe.hku.hk/cerc/cercweb.htm> (consultada el 2 de enero de 2014).
- FERRER, F. Y NAYA, L.M. (1999): “Lista Edu-Comp” en <http://www.rediris.es/list/info/edu-comp.html> (consultada el 2 de enero de 2014).
- INSTITUTO NACIONAL DE TECNOLOGÍAS EDUCATIVAS Y DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO (2013): *Encuesta Redes Sociales y Docentes*. Resumen disponible en <http://www.slideshare.net/xarxatic/informeredessociales02?ref=http://> (consultada el 2 de enero de 2014).
- L-SOFT (2013): “CataList, the official catalog of LISTSERV® lists” en <http://www.lsoft.se/catalist.html> (consultada el 2 de enero de 2014)

PROFESIOGRAFÍA

Luis M. Naya

Profesor titular del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. Fue el creador, junto a Ferran Ferrer, de la lista Edu-Comp en 1999. Ha sido secretario de la Sociedad Española de Educación Comparada de 2002 a 2006 y presidente del X Congreso Nacional de Educación

Comparada que se celebró en Donostia-San Sebastián en 2006. Ha publicado y coordinado diversos libros y artículos, entre los que destacan “La Educación y los Derechos Humanos”, “El Derecho a la Educación en un mundo globalizado” y más recientemente, junto con Paulí Dávila, ha coordinado el libro “Derechos de la infancia y educación inclusiva en América Latina” (Buenos Aires, Granica). Asimismo es miembro del Grupo de Estudios Históricos y Comparados en Educación – Garaian, reconocido por el Gobierno Vasco con el número IT 603-13, y coordinador de la Unidad de Formación e Investigación “Educación, Cultura y Sociedad (UFI 11/54)” de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU. Sus principales líneas de investigación son el derecho a la educación y los derechos de los niños, niñas y adolescentes desde una perspectiva educativa y comparada. **Datos de contacto:** Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Avda. de Tolosa, 70 – Apto. 1249, 20080 Donostia-San Sebastián, Teléfono: 943 015601. E-mail: luisma.naya@ehu.es.

Fecha de recepción: 4 de marzo de 2014.

Fecha de revisión: 22 y 29 de mayo de 2014.

Fecha de aceptación: 8 de septiembre de 2014.

8



VEINTE AÑOS DE EDUCACIÓN COMPARADA EN ESPAÑA: UN REPASO A LAS PUBLICACIONES DEL PERIODO 1994- 2014

*Twenty years of Comparative Education in Spain. A
review of publications in the 1994-2014 period*

Inmaculada Egido*

RESUMEN

Con motivo del vigésimo aniversario de la Sociedad Española de Educación Comparada (SEEC), en este artículo se realiza una sucinta revisión de las publicaciones realizadas por los comparatistas españoles en el periodo 1994-2014. Tras algunas precisiones sobre el procedimiento utilizado para seleccionar las publicaciones, los libros y artículos en revistas indexadas aparecidos en estos años se organizan en torno a grandes ámbitos temáticos en función de su contenido, tratando de reflejar los intereses de los investigadores a lo largo de estas dos décadas. En concreto, se han perfilado seis líneas temáticas: fundamentación de la disciplina y análisis de su desarrollo en España; estudios comparados sobre sistemas educativos; organismos internacionales y política educativa supranacional; evaluaciones internacionales de rendimiento; derechos de la infancia y

* Universidad Complutense de Madrid (España).

cooperación al desarrollo; y obras de carácter misceláneo. Para finalizar, se formulan algunas reflexiones relativas a la producción bibliográfica del periodo considerado.

PALABRAS CLAVE: Educación comparada; Historia; Estudio bibliográfico; Análisis de contenido.

ABSTRACT

On the twentieth anniversary of Spanish Comparative Education Society (*Sociedad Española de Educación Comparada, SEEC*), this article presents a brief review of the publications of Spanish researchers in Comparative Education in the 1994-2014 period. After some details about the procedure used to select the publications reviewed, the books and articles published in indexed journals are organized around broad thematic areas based on their content, trying to reflect the interests of researchers along these two decades. There are six thematic areas: foundations of the discipline and analysis of its development in Spain; comparative studies about educational systems; international organizations and supranational policies of education, educational performance evaluations; child rights and development cooperation; and miscellaneous works. Finally, the article formulates some considerations on the bibliographical production of the analysed period.

KEY WORDS: Comparative education; History; Literature review; Content analysis.

INTRODUCCIÓN

El objetivo de estas páginas es el de presentar una sucinta panorámica de las publicaciones sobre Educación Comparada aparecidas en España durante el periodo comprendido entre 1994 y 2014. La conmemoración durante el presente año de las dos décadas de existencia de la Sociedad Española de Educación Comparada (SEEC), sucesora de la labor realizada por la Sociedad Española de Pedagogía Comparada, nos sirve de pretexto para acometer esta tarea, que no pretende en ningún caso proporcionar una información exhaustiva sobre la producción bibliográfica aparecida en este periodo, sino únicamente aproximarnos a las temáticas que han suscitado un mayor interés entre los comparatistas españoles a lo largo de estos años.

No es esta la primera vez que en la Revista Española de Educación Comparada (REEC) se lleva a cabo una revisión de las publicaciones de nuestro campo de conocimiento, ya que pueden encontrarse otros estudios relativamente coincidentes en este objetivo que han sido publicados en ella. De hecho, este trabajo recoge el testigo de esos

artículos previos, de los que puede considerarse una suerte de continuación. En concreto, son tres los textos que han abordado la cuestión que nos ocupa y que han servido de apoyo para la redacción de estas líneas¹. Por orden cronológico, el primero es un artículo de la profesora Ángela Caballero, que vio la luz en 1997, en el que se realizaba un repaso por las fuentes documentales de mayor utilidad para la Educación Comparada y se proporcionaban algunas referencias seleccionadas de utilidad para nuestra disciplina (CABALLERO, 1997). En segundo lugar, debe mencionarse el artículo del profesor José Luis García Garrido, quien, con ocasión de la conmemoración de los diez años de existencia de la REEC, trazó una completa panorámica sobre la Educación Comparada en el decenio 1995-2005, en la que se contemplaba tanto la perspectiva académica de la disciplina como su vertiente investigadora, recogiendo las investigaciones y estudios relacionados con la misma (GARCÍA GARRIDO, 2005a). Por último, debemos hacer referencia al trabajo de los profesores M^a Jesús Martínez Usarralde y Javier M. Valle, publicado en el mismo número de la revista que el anterior, en el que se realizó una exhaustiva revisión de los artículos aparecidos en la REEC a lo largo de sus primeros diez años de existencia (MARTÍNEZ USARRALDE y VALLE, 2005).

No obstante, el presente artículo guarda algunas diferencias con los mencionados anteriormente, ya que se centra únicamente en la producción de autores españoles y no recoge la panorámica internacional, como el de la profesora Caballero. Tampoco pretende realizar un repaso de toda la actividad relacionada con la Educación Comparada, como el del profesor García Garrido, sino que se limita únicamente al ámbito de las publicaciones. Finalmente, no es una revisión de los artículos aparecidos en la REEC, como la del texto de Martínez Usarralde y Valle, sino que trata de proporcionar una visión más o menos general de los libros y artículos que han producido los académicos que trabajan en nuestro país en el campo de la comparación. Es evidente, por tanto, que el objetivo no es aportar una relación completa de la producción bibliográfica del periodo considerado, lo que tampoco permitiría el breve espacio de este artículo, sino tan solo presentar una pequeña recapitulación que sirva para obtener algunos indicios sobre las líneas de trabajo que se perfilan en las publicaciones españolas sobre Educación Comparada a lo largo de los pasados veinte años.

Aun teniendo en cuenta lo anterior, es necesario puntualizar algunas cuestiones sobre el método empleado para seleccionar las publicaciones a las que se hace referencia a lo largo de estas páginas. A este respecto, debe señalarse que los textos recopilados contemplan únicamente libros y artículos publicados en revistas científicas por autores españoles. No se incluyen, por tanto, las Tesis Doctorales, a no ser que hayan sido objeto de

¹ Aunque se encuentra fuera de las dos décadas analizadas en este artículo, un precedente que cabe destacar es el texto de los profesores García Garrido y Pedró (1983), en el que se abordó la producción relacionada con la Educación Comparada en las revistas pedagógicas españolas en el amplio periodo que transcurre entre 1940 y 1983.

publicación, ni tampoco las voces o entradas de diccionarios y enciclopedias. Tampoco se ha realizado un análisis pormenorizado de las comunicaciones presentadas a congresos o seminarios científicos, sino que solo se incluye de ellos la referencia al libro de actas, con el fin de recoger su temática general. Sin duda la revisión de toda esa documentación hubiera permitido aportar una visión mucho más rica y precisa sobre los intereses de los comparatistas en el periodo revisado, pero el ingente volumen de la misma hubiera hecho imposible siquiera la mención de todo lo aparecido².

Las fuentes a las que se ha acudido para recopilar la información han sido varias. Se ha revisado la sección de novedades de la página Web de la SEEC³, así como todos los Boletines de la Sociedad que se han ido publicando en ella desde el año 1994. También se ha acudido al catálogo de la biblioteca central del Ministerio de Educación⁴, al portal bibliográfico Dialnet y a la base de datos ISOC. En el caso de los artículos, solo se han considerado aquellos que aparecen en revistas indexadas. Por otra parte, se ha procurado no centrar esta revisión únicamente en unos pocos autores, incluso aunque se trate de los que tienen un mayor número de publicaciones o aglutinan un número más elevado de citas en nuestra disciplina, ya que lo que se intenta es proporcionar una panorámica lo más amplia posible de los intereses del conjunto de los investigadores que trabajan en el campo de la Educación Comparada en las universidades españolas. Es obvio, por tanto, que las referencias citadas cuando se abordan los distintos temas de estudio a lo largo de este texto no tratan de proporcionar una lista completa de las publicaciones que los han contemplado, sino únicamente servir para ejemplificar algunos de los trabajos aparecidos en estos últimos años.

Atendiendo a lo anterior, no hay duda de que el contenido que aparece en estas páginas es limitado. De hecho, el volumen que ha alcanzado la producción bibliográfica española en Educación Comparada en estas dos décadas es tan amplio que el objetivo de presentar una panorámica sobre el mismo resulta de enorme complejidad. Por otra parte, es seguro que las páginas que aparecen a continuación adolecerán también inevitablemente del sesgo que supone realizar una selección entre el amplísimo número de publicaciones existente. De antemano, pido disculpas por las omisiones y errores que puedan encontrarse e invito cordialmente a mis colegas comparatistas a que me envíen las observaciones y rectificaciones que deba recoger.

El criterio utilizado para presentar la información sobre las publicaciones aparecidas en el periodo 1994-2014 es, de acuerdo con el objetivo planteado, la clasificación temática de las mismas en función de su contenido. De esta forma, las publicaciones se presentan en

² Solo la búsqueda de Tesis Doctorales en la base de datos TESEO bajo el epígrafe “Pedagogía Comparada” arroja más de 130 registros en el periodo considerado.

³ <http://www.sc.ehu.es/sfwseec/>

⁴ <http://www.mecd.gob.es/biblioteca-central/>

un total de seis apartados, referidos a otros tantos grandes temas de estudio. El primero recoge los textos destinados a la fundamentación de la disciplina y al análisis de su desarrollo en España. El segundo abarca el amplio conjunto de trabajos referidos a la comparación de sistemas educativos. Los siguientes se centran ya en líneas temáticas más específicas, como los organismos internacionales en materia de educación y, en algunos casos, también más novedosas en el campo de nuestra disciplina, como los estudios y evaluaciones internacionales de rendimiento, los derechos de la infancia o la cooperación al desarrollo. Para terminar, más que unas conclusiones en el sentido estricto del término, se presentan algunas reflexiones que surgen al hilo de la revisión realizada.

1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA DISCIPLINA Y DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN COMPARADA EN ESPAÑA

Entre las publicaciones aparecidas a lo largo de las dos décadas pasadas, un primer grupo temático lo forman los trabajos que los comparatistas han dedicado a la epistemología de la disciplina, a su fundamentación teórica y a la reflexión sobre sus posibilidades investigadoras y docentes. Así, durante los años 90 vio la luz la tercera edición de un libro que puede considerarse un clásico en esta temática, como es *Fundamentos de Educación Comparada* (GARCÍA GARRIDO, 1996), en el que se sintetizan las bases de nuestro campo de conocimiento y se profundiza en su evolución histórica, en su definición conceptual y en sus enfoques metodológicos. Con una temática similar, la obra de GONZÁLEZ HERNÁNDEZ, SÁEZ y ENCABO (1996) constituyó una aportación a la fundamentación teórica de la Educación Comparada dentro de las Ciencias de la Educación, complementada con una selección de lecturas de varios de los principales autores de nuestra materia. También el tercer número de la REEC, editado como homenaje a Marc-Antoine Jullien de Paris en el aniversario de su fallecimiento, realizó una revisión de los métodos, técnicas y fuentes al servicio de la Educación Comparada⁵.

Durante la década de los 2000 los textos publicados reflejan ya de una manera clara el interés de los comparatistas españoles por una cuestión que es también objeto de una amplia reflexión en el panorama internacional, como es el impacto que el fenómeno de la globalización tiene sobre nuestro campo de estudio (PEREYRA, 2008). La globalización, o las múltiples globalizaciones que conviven en el mundo actual, como prefieren plantear algunos autores (TORRES, 2009), cambia el escenario de análisis habitual en los estudios comparativos y supone para los mismos un reto tanto de índole conceptual como metodológico, al mostrar la insuficiencia de la visión nacional clásica para la comprensión de la educación en nuestros días (DALE, 2009). En relación con este tema, puede mencionarse el texto de FERRER JULIÁ (2002), en la que el autor apunta la evolución que

⁵ *Revista Española de Educación Comparada*, 1997, nº 3: Concepto, métodos y técnicas en Educación Comparada. Homenaje a Jullien de París en el 150 aniversario de su fallecimiento, coordinado por el profesor Julio Ruiz Berrio.

han experimentado cuatro elementos clave de la Educación Comparada en la transición del siglo XX al XXI: sus fundamentos teóricos, las contribuciones a sus bases teóricas y metodológicas, los temas de debate en relación con este ámbito del saber y los retos para el futuro. En una línea parcialmente coincidente con esta obra, la publicación de MARTÍNEZ USARRALDE (2003) presenta algunas cuestiones clásicas de la Educación Comparada, como su concepto y finalidad, junto con una revisión de los modelos teóricos y metodológicos vigentes en la actualidad y un análisis de los temas emergentes en la disciplina.

En el presente decenio han aparecido también en nuestro país nuevas publicaciones que profundizan en los desafíos que la Educación Comparada como campo de estudio debe afrontar en el cada vez más complejo y cambiante mundo globalizado (GARCÍA GARRIDO, GARCÍA RUIZ, y GAVARI, 2012). Un reflejo del interés que suscita esta cuestión puede encontrarse en el hecho de que la REEC dedicó su monográfico del año 2012 al tema de las relaciones entre la Educación Comparada, la globalización y el postmodernismo, bajo la coordinación de los profesores Francesc Raventós y M^a José García Ruiz. En relación con ello, quizá merece señalarse que tanto en ese número de la REEC como en varias de los textos publicados desde finales de la década de los 90 es habitual la alusión al término “Educación Internacional”, ya sea este presentado de manera conjunta con el de Educación Comparada o de manera independiente (GARCÍA RUIZ, 2013; MARTÍNEZ USARRALDE, 2009; VEGA, 2011a).

Además de lo anterior, en el periodo considerado se han publicado varios textos dedicados a analizar el desarrollo y la situación de la Educación Comparada en el ámbito español (AYALA y GONZÁLEZ HERNÁNDEZ, 1999; FERRER JULIÁ y NAYA, 2010; LÁZARO LORENTE, 2013a; NAYA y FERRER JULIÁ, 2007; NAYA, FERRER JULIÁ y MARTÍNEZ USARRALDE, 2013). Estos trabajos han aportado, sin duda, una valiosa reflexión sobre la evolución de la disciplina en nuestro país y sobre sus fortalezas y debilidades, tanto en el plano de la docencia como en el de la investigación. Además, dado que muchos de ellos han visto la luz en publicaciones de carácter internacional, han contribuido a aumentar el conocimiento del trabajo que realizan los comparatistas españoles y la propia SEEC fuera de nuestras fronteras.

Dentro de esta primera línea temática cabe incluir también un conjunto de publicaciones que ponen de manifiesto la incidencia que las tecnologías de la información tienen para el trabajo realizado por los especialistas en Educación Comparada. Así, las posibilidades que Internet ha abierto para la investigación comparativa y las valiosas herramientas para el trabajo docente e investigador que constituyen las redes de información y las listas de distribución han sido el tema sobre el que han versado algunas de las publicaciones aparecidas a lo largo de los pasados años (LÁZARO LORENTE, 1997; MUÑOZ-REPISO y VALLE, 1997; NAYA, 2005).

Para terminar, debemos recordar dentro de este apartado algunos textos de naturaleza más histórica, pero dedicados precisamente a destacar la aportación a la disciplina de algunas figuras relevantes del panorama comparativo español (VALLS, 1998) o a recuperar textos centrales para la configuración de nuestro campo de estudio, como la edición de diversos ensayos de Roselló (2008) llevada a cabo por el profesor Julio Ruiz Berrio.

2. ESTUDIOS COMPARADOS SOBRE SISTEMAS EDUCATIVOS

El segundo gran ámbito temático que se perfila con claridad al revisar las publicaciones de las dos pasadas décadas es el amplio campo de la comparación de sistemas educativos. Este tema es, sin duda, el que engloba el mayor número de trabajos aparecidos durante el periodo citado en el panorama bibliográfico español. Entre ellos, pueden encontrarse algunos textos dedicados a proporcionar una visión de conjunto acerca del sistema de enseñanza vigente en uno o en varios países, aunque lo más frecuente es que se trate de libros o artículos que se centran en el estudio de una determinada etapa o nivel educativo o en los que se abordan las políticas y las prácticas relativas a una temática concreta de los sistemas educativos en perspectiva comparada.

Desde el punto de vista geográfico, la mayoría de los trabajos que pueden incluirse en este epígrafe suelen estar referidos al escenario europeo y, más concretamente, a los países miembros de la Unión Europea, compaginando aquellos sistemas educativos que han sido referentes habituales en nuestra disciplina, como Alemania, Francia, Italia o el Reino Unido (GAVARI, 2005; PRATS y RAVENTÓS, 2005), con otros que han suscitado el interés en un pasado más reciente, como es el caso de Finlandia (GARCÍA RUIZ, 2010). No obstante, algunas de las publicaciones del periodo, como la cuarta edición de *Sistemas Educativos de Hoy*, abordan también otros sistemas, en concreto Estados Unidos y Japón (GARCÍA GARRIDO, 2005b).

Sin embargo, la atención a Europa no supone olvidar que para los comparatistas españoles América Latina sigue siendo un ámbito de gran interés, al que también se han dedicado un buen número de trabajos durante estos años. Entre ellos cabe mencionar la colección de estudios comparativos sobre los sistemas educativos iberoamericanos que, bajo el título de *Cuadernos de Educación Comparada*, apareció entre 1998 y 2001 bajo el auspicio de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)⁶. Además, otros ámbitos geográficos de estudio se perfilan también entre los trabajos aparecidos en este periodo. Así, la referencia a los países del Magreb,

⁶ Varios de estos estudios fueron realizados por especialistas españoles. Véase PEREIRA, FERRER JULIÁ y PÉREZ (1998); GARCÍA GARRIDO, OSSENBACH y VALLE (2001); PUELLES, BRASLAVSKY, GVIRTZ y MARTÍNEZ BOOM (2001); LLORENT BEDMAR, GARCÍA CRESPO y AGUILAR (2001); y EGIDO, ÁLVAREZ GALLEGO y FIGUEIREDO (2001).

especialmente Marruecos, es ya una constante entre algunos de nuestros investigadores (COBANO-DELGADO, 2010; COBANO-DELGADO y TERRÓN, 2008; LLORENT BEDMAR, 2001b; PAMIES, 2012; PRIETO, 2009; TERRÓN, 2008). Por otra parte, en los últimos años ha comenzado a prestarse atención a países que eran menos habituales entre los objetos de estudio de comparatistas españoles, como Cabo Verde, Turquía o Afganistán (LLORENT BEDMAR y LLORENT GARCÍA, 2012; LLORENT GARCÍA, LÓPEZ GONZÁLEZ y VACAS, 2010; MORENO, 2005). En esas áreas geográficas emergentes los sistemas educativos de países asiáticos han cobrado asimismo un reciente interés⁷.

Cabría mencionar también dentro de este apartado las publicaciones que analizan el sistema educativo español o algunos aspectos concretos del mismo en perspectiva internacional (EGIDO, 2005; SEVILLA, 2000;), así como aquellos en los que la comparación se realiza entre las Comunidades Autónomas que componen el Estado o hacen referencia a alguna de ellas en clave comparativa (DONCEL, 2008; TORIBIO, 2008).

Como se ha indicado, buena parte de los textos publicados durante estos veinte años hacen referencia a niveles concretos de los sistemas escolares, que se abordan desde una dimensión comparativa. A este respecto cabe afirmar que todas las etapas educativas, desde la educación infantil hasta la enseñanza superior, han sido objeto de atención para los comparatistas. Así, el VI Congreso Nacional de Educación Comparada, celebrado en 1998, se centró en la educación infantil (LLORENT BEDMAR, 1998), tema sobre el que han seguido apareciendo diversas publicaciones (ANCHETA, 2011) y al que se dedicó un monográfico de la *REEC* en el año 2013, que yo misma tuve la oportunidad de coordinar⁸.

La educación primaria, como etapa independiente del sistema escolar, es probablemente la que menos publicaciones concentra a lo largo de este periodo. Sin embargo, sí se ha prestado atención a la misma como parte integrante de la educación básica (CARREÑO, 2009) o, en términos genéricos, como componente de la enseñanza obligatoria, tema al que se dedicó el VIII Congreso de Educación Comparada (GARCÍA CRESPO y VEGA, 2005). La educación secundaria inferior y la cuestión de las reformas comprensivas en los sistemas educativos tampoco ha quedado fuera de los ámbitos de interés de este periodo (FERRER JULIÁ, NAYA y VALLE, 2004; SEVILLA, 2003). De igual modo, a la etapa de educación secundaria, tanto en su fase obligatoria como en el

⁷ La revista *Foro de Educación* dedicó su número 13, correspondiente al año 2011, al tema monográfico “Asia ante la educación”, incluyendo algunos estudios comparados sobre estos países (CASTEJÓN, ZANCAJO y FERRER JULIÁ, 2011; MANSO y RAMÍREZ, 2011).

⁸ *Revista Española de Educación Comparada*, nº 21, 2013: La Educación Infantil en perspectiva europea.

nivel superior, se dedicó un número monográfico de la *REEC* en el año 2001, coordinado por el profesor Francesc Raventós⁹.

La temática relativa a la formación profesional ha sido objeto de numerosos análisis a lo largo de la existencia de la SEEC. Además de las publicaciones de algunos de sus miembros (JIMÉNEZ RAMÍREZ y LUENGO, 2012; LLORENT BEDMAR, ORIA y ESTEBAN, 1999; LLORENT GARCÍA, 2005; LUZÓN y TORRES, 2013; MARTÍNEZ USARRALDE, 2001), puede mencionarse que el Congreso de la SEEC celebrado en Valencia en 1999 se dedicó de manera específica a las relaciones entre educación, empleo y formación profesional (LÁZARO LORENTE y MARTÍNEZ USARRALDE, 1999), tema que también fue el objeto de análisis del número monográfico de la *REEC* de 1996¹⁰.

La enseñanza superior ha constituido, sin duda, la etapa educativa a la que los comparatistas españoles han prestado una atención preferente en estos años. Así, la educación superior, con diferentes matices, fue el tema central de dos de los Congresos Nacionales de Educación Comparada celebrados durante este periodo, concretamente los de los años 2000 y 2005 (GONZÁLEZ HERNÁNDEZ y AYALA, 2000; PEREYRA, 2005) y también el foco del monográfico de la *REEC* de 1999¹¹. Dentro de esta temática genérica de la educación superior, una cuestión fundamental en la pasada década ha sido, como cabía esperar, la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y la profunda transformación de la enseñanza universitaria que se deriva del mismo tanto en España como en otros países. De hecho, la *REEC* dedicó su monográfico de 2006, a cargo del profesor Miguel Pereyra, al proceso de Bolonia¹², que fue también el tema tratado tres años más tarde en un nuevo monográfico de la Revista, realizado con motivo de la conmemoración del décimo aniversario de la Declaración de Bolonia y coordinado por el profesor Joan M^a Senent¹³. Además de ello, se han dedicado jornadas y cursos a esta temática (VEGA, 2010) y son numerosas las publicaciones aparecidas en los últimos años que han abordado cuestiones relacionadas con la misma, incluyendo sus objetivos y sus implicaciones metodológicas y organizativas, pero también sus retos y controversias (ESPEJO, 2010; FERNÁNDEZ GARCÍA, 2006; GONZÁLEZ FARACO, LUZÓN y TORRES, 2009; LUZÓN, SEVILLA y TORRES, 2009; SENENT, 2008). Esta atención al EEES no ha impedido, sin embargo, que otros trabajos hayan centrado su ámbito de interés en la etapa de enseñanza superior en América Latina (SÁNCHEZ LISSEN, 2009).

⁹ *Revista Española de Educación Comparada*, nº 7, 2001: La Educación Secundaria.

¹⁰ *Revista Española de Educación Comparada*, nº 2, 1996: Educación, Formación y Empleo en los países desarrollados, coordinado por el profesor Luis Miguel Lázaro.

¹¹ *Revista Española de Educación Comparada*, nº 5, 1999: La enseñanza superior en la sociedad del saber, coordinado por el profesor Ángel González Hernández.

¹² *Revista Española de Educación Comparada*, nº 12, 2006: El proceso de Bolonia. Dinámicas y desafíos de la enseñanza superior en Europa a comienzos de una nueva época.

¹³ *Revista Española de Educación Comparada*, nº 15, 2009: El Espacio Europeo de la Educación Superior: 10º aniversario de la Declaración de Bolonia.

En paralelo a los textos que abordan niveles de enseñanza en perspectiva comparada, un amplio número de publicaciones de estas dos décadas se han dedicado al estudio de temáticas concretas dentro de los sistemas educativos, como es el caso de la atención a la diversidad, que fue objeto del Congreso de la SEEC del año 2008 (LÓPEZ NOGUERO, 2008b). A este respecto, una línea de trabajo que ha ido adquiriendo una importancia creciente a lo largo del periodo analizado es la que hace referencia a la inmigración y la interculturalidad en los sistemas educativos, que ha sido tratada en clave comparativa en diferentes publicaciones (ESPEJO, 2008, MARTÍNEZ MUÑOZ, 2012; ORIA, 2011; PRATS, 2007; RAVENTÓS, 2009), así como en la propia *REEC*, en un número coordinado por la profesora Clementina García Crespo¹⁴. Estos ámbitos de estudio, a los que en los últimos años se incorporan temas relacionados con la cohesión social, la inclusión en los sistemas educativos y los nuevos modelos de ciudadanía fueron precisamente el objeto del XIII Congreso Nacional de Educación Comparada celebrado en Huelva (GONZÁLEZ FARACO, 2012). En la frontera entre la educación formal y no formal encontramos también algunos trabajos que analizan el amplio ámbito de la educación social y la formación de los educadores sociales en diferentes países (LÓPEZ NOGUERO, 2008a; SENENT, 1994, 2003).

Junto a los anteriores, otro de los temas relacionados con el funcionamiento de los sistemas educativos que con mayor frecuencia ha sido objeto de atención para los comparatistas en estos años es el que se refiere a la administración del sistema escolar y a la gestión y dirección de centros educativos. En este ámbito pueden mencionarse trabajos en los que se analizan las tensiones entre globalización y descentralización en los sistemas educativos, los modelos de gestión y dirección de instituciones educativas en diferentes países y la autonomía escolar (ORIA, 2009; PEDRÓ, 2009; PEREYRA et al., 1996)¹⁵. A este respecto, son también varias las publicaciones que abordan los modelos de dirección y administración del sistema educativo español en perspectiva internacional (GONZÁLEZ FARACO y LUZÓN, 2009; GONZÁLEZ FARACO y SEVILLA, 2003; PEREYRA, 2002).

También el profesorado, que constituye un ámbito tradicional de estudio en nuestra disciplina, ha seguido siendo objeto de consideración por parte de los investigadores durante los pasados años, que han analizado sobre todo los modelos de formación vigentes en diferentes países y las implicaciones de los mismos para la calidad de la enseñanza (ANCHETA, 2007; EGIDO, 2009; MANSO y VALLE, 2013; PALAUDARIAS, 2000; PEDRÓ, 2006; PRIETO, 2008; SENENT, 2011; VEGA, 2011b). A este tema se ha

¹⁴ *Revista Española de Educación Comparada*, 2008, nº 14: Flujos migratorios y educación.

¹⁵ El número monográfico de la *Revista Española de Educación Comparada* de 2007, que tuve la oportunidad de coordinar, se dedicó a la administración y gestión de los centros escolares: panorámica internacional.

dedicado específicamente un reciente monográfico de la *REEC*, coordinado por los profesores Amalia Ayala y Antonio Luzón¹⁶.

Aunque menos habitual entre nuestras temáticas de trabajo en las décadas pasadas, merece la pena mencionar que las cuestiones relativas a la vinculación de la educación con las relaciones internacionales y, más concretamente, a las acciones educativas españolas en el exterior se perfilan en los últimos años como un tema de creciente atención por parte de los comparatistas. De hecho, en los últimos años son varios los trabajos dedicados a profundizar en la evolución y situación actual de la acción educativa española en diferentes países (EGIDO y GAVARI, 2009; GARCÍA RUIZ y LLORENT BEDMAR, 2014; GAVARI, 2010; GONZÁLEZ, 2013).

Para finalizar este apartado, es necesario aclarar que el repaso a las publicaciones que abordan cuestiones específicas en los sistemas educativos requiere tener presente que, junto a los temas ya mencionados, existen otros muchos aspectos que han sido objeto de estudios comparados en los pasados años. Recoger todas ellas resulta una tarea prácticamente imposible de abarcar en estas líneas, ya que hacen referencia a cuestiones tan diversas como la jornada escolar (LÁZARO HERRERO, 2012) o los modelos de educación ambiental (ESTEBAN, 2001), por mencionar únicamente dos ejemplos de cuestiones trabajadas en perspectiva comparativa en diferentes países.

3. LOS ORGANISMOS INTERNACIONALES Y LA POLÍTICA EDUCATIVA SUPRANACIONAL

El análisis de los organismos internacionales y de su papel en la educación constituye otra de las principales materias de estudio en nuestra disciplina, a la que en los últimos años los comparatistas han dedicado un buen número de publicaciones. A este respecto destaca, sin duda, el interés suscitado por la Unión Europea, cuya influencia sobre la realidad educativa de los países que la conforman ha hecho que se trate del organismo más ampliamente trabajado en el periodo considerado, analizando tanto la evolución global de su política educativa como algunos aspectos o programas más concretos relacionados con la misma (MADRID, 2007; PRATS, 2010; VALLE, 2006; VALLE y MANSO, 2013). Una buena prueba de ese interés la constituyen los dos números de que la *REEC* ha dedicado este tema a lo largo de los pasados años. Así, con ocasión de la ampliación de la Unión a los diez nuevos países que se incorporaron tras el acuerdo alcanzado en el Consejo Europeo de Copenhague, la revista dedicó su monográfico de 2004 a las perspectivas educativas en la “Nueva Europa”¹⁷. En el año 2010 el monográfico de la revista volvió a

¹⁶ *Revista Española de Educación Comparada*, 2013, nº 22: La formación del profesorado en el siglo XXI.

¹⁷ *Revista Española de Educación Comparada*, 2004, nº 10: Perspectivas educativas en la "Nueva Europa". Retos y tendencias de la política educativa ante la ampliación de la Unión Europea, coordinado por el profesor Javier M. Valle.

tratar la cuestión europea, centrándola en este caso en el Programa de trabajo sobre Objetivos precisos para los sistemas educativos de la Unión Europea¹⁸.

Junto a la Unión Europea, algunas publicaciones han abordado la política educativa desarrollada por el Consejo de Europa (DIESTRO y GARCÍA BLANCO, 2012) y otras se han centrado en una temática en la que confluyen los esfuerzos de ambos organismos, como es la dimensión europea de la enseñanza (DIESTRO, 2008, FERNÁNDEZ GARCÍA, 2004) o, más ampliamente, la formación de ciudadanos europeos (GARCÍA GARRIDO et al., 2007). Otros organismos internacionales, especialmente la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) o la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, han sido también tratados en estos años, generalmente en relación con los procesos de globalización educativa (VEGA, 2005).

De hecho, la influencia que actualmente ejercen los organismos internacionales en la esfera política implica que la comprensión de los fenómenos educativos en el mundo requiere contemplar la dimensión supranacional. La supranacionalidad como categoría de análisis se perfila, por tanto, como un campo de estudio de creciente interés para los comparatistas y a este respecto merece destacarse una iniciativa editorial surgida recientemente. Se trata de la creación de una nueva revista, *Journal of Supranational Policies of Education*, que viene a enriquecer el panorama de las publicaciones españolas relacionadas con la Educación Comparada. Dicha revista, que tengo el honor de dirigir junto a los profesores Javier M. Valle y Guillermo Ruiz, ha publicado ya su número inicial, en el que han tomado parte, junto con expertos del ámbito internacional, varios miembros de la SEEC (GARCÍA GARRIDO, 2013; LUZÓN y TORRES, 2013; VALLE, 2013).

4. LAS EVALUACIONES INTERNACIONALES DE RENDIMIENTO: PISA Y OTROS ESTUDIOS

En este apartado pueden situarse un conjunto de publicaciones muy vinculadas a la temática citada anteriormente, pero que merecen un epígrafe propio por centrarse específicamente en los estudios internacionales dedicados a la evaluación del rendimiento escolar. Estos estudios han sido fuente de un gran número de publicaciones en los pasados años, realizadas no solo por comparatistas, sino por especialistas de diferentes campos del saber.

La creciente importancia de la evaluación como herramienta esencial en los actuales modelos de gobernanza de los sistemas educativos ha sido puesta de manifiesto a lo largo de estas últimas décadas (TIANA, 1996; 2009), perfilándose como un elemento clave y

¹⁸ *Revista Española de Educación Comparada*, 2012, nº 16: El Programa de Trabajo 2010 sobre Objetivos Precisos para los Sistemas Educativos de la Unión Europea, coordinado por los profesores Antonio Luzón y Diego Sevilla.

cada vez más consolidado en el escenario educativo mundial. Entre los estudios de evaluación educativa de alcance internacional, en España sin duda ha sido PISA (*Programme for International Student Assessment*) el programa más ampliamente trabajado y las publicaciones aparecidas en este periodo así lo atestiguan. En el año 2006 la *Revista de Educación* dedicó su número extraordinario a este tema, en el que aparecieron dos trabajos firmados por el profesor Ferrán Ferrer, dedicados a las percepciones y opiniones sobre el proyecto PISA en España y a las desigualdades del sistema educativo español de acuerdo a los resultados de PISA 2003 (FERRER ESTEBAN, CASTEL y FERRER JULIÀ, 2006; MASSOT, FERRER ESTEBAN y FERRER JULIÀ, 2006). También la *REEC* se ha hecho eco del interés por este tema, ya que en el año 2011 dedicó un número monográfico a los sistemas educativos excelentes, en el que se incluían trabajos relativos a los países que obtienen mejores resultados en PISA¹⁹ y un año más tarde centró su monográfico en la influencia que el programa PISA ejerce en las políticas educativas nacionales²⁰. Además, otras publicaciones han abordado la temática de PISA, tanto en lo que se refiere a su impacto político general (PEDRÓ, 2012; PEREYRA, LUZÓN y TORRES, 2010) como a contenidos más específicos vinculados a los resultados españoles, como la comparación de las desigualdades educativas entre Comunidades Autónomas (FERRER JULIÀ, VALIENTE y CASTEL, 2010).

Este protagonismo de PISA en las publicaciones del periodo puede explicarse por el impacto social que producen sus resultados, no solo en España, sino en el panorama internacional en su conjunto. No obstante, llama la atención que otros estudios, también muy relevantes, hayan sido muy poco trabajados por los comparatistas en nuestro país, al menos si se atiende a las publicaciones aparecidas en estos años. Ése es el caso de los trabajos realizados desde la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Escolar (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement, IEA*) como el estudio internacional sobre el progreso en comprensión lectora (PIRLS), el estudio sobre matemáticas y ciencias (TIMSS), el estudio sobre civismo y ciudadanía (ICCS) o el estudio internacional sobre la formación del profesorado de matemáticas (TEDS-M), de los que apenas existen publicaciones realizadas por académicos del ámbito de la Educación Comparada. Lo mismo sucede con el estudio europeo sobre competencia lingüística (EECL), impulsado desde la Unión Europea, o con el proyecto sobre la enseñanza y el aprendizaje (TALIS) de la OCDE, en los que se echa en falta el análisis transnacional y transcultural que pueden aportar los comparatistas. Además, debe tenerse en cuenta que, junto a los informes publicados por los organismos internacionales y los informes de carácter regional o nacional que suelen acompañarlos, estos estudios ponen a disposición de los investigadores un amplio conjunto de datos que constituyen una fuente de información

¹⁹ *Revista Española de Educación Comparada*, 2011, n° 18: Sistemas Educativos Excelentes, coordinado por la profesora M^a José García Ruiz.

²⁰ *Revista Española de Educación Comparada*, 2012, n° 19: PISA: Aportaciones e incidencia sobre las políticas educativas nacionales, coordinado por el profesor Ferrán Ferrer.

muy rica para los comparatistas y pueden ser utilizados para realizar investigaciones adicionales. A pesar de ello, la revisión de los análisis secundarios llevados a cabo en nuestro país en relación a estos estudios muestra que son pocos los expertos en el ámbito de la Educación Comparada que han realizado publicaciones al respecto²¹.

5. LOS DERECHOS DE LA INFANCIA Y LA COOPERACIÓN AL DESARROLLO

Entre las nuevas temáticas que son objeto de estudio por parte de la Educación Comparada en nuestros días cabe mencionar la relativa a los derechos de la infancia. Esta cuestión cobró un decidido impulso tras la aprobación de la Convención de los Derechos de la Infancia en 1989 (LLORENT BEDMAR, 2001a) y constituye una línea de estudio que se ido consolidando a lo largo del periodo considerado a partir del trabajo de algunos investigadores de la SEEC.

Sin duda, la incorporación de este ámbito temático, al que se dedicaron tanto el número monográfico de la *REEC* del año 2003²² como el X Congreso Nacional de Educación Comparada (NAYA y DÁVILA, 2006), ha abierto nuevas posibilidades docentes e investigadoras a nuestra disciplina, ampliando su objeto de estudio más allá de los sistemas escolares y aportando nuevas perspectivas teóricas y metodológicas a la misma (DÁVILA y NAYA, 2006, 2011).

Relacionada con el tema de los derechos de la infancia, aunque con un contenido propio que permite considerarla como una línea específica de trabajo, puede mencionarse la cooperación al desarrollo o la educación para el desarrollo, con los diferentes matices que ambas denominaciones encierran. Este ámbito de estudio, en el que la Educación Comparada puede ser de gran utilidad, también ha sido objeto de atención en estos años (GONZÁLEZ PÉREZ, 2004; NAYA, 2003; MARTÍNEZ USARRALDE, 2011), habiéndose dedicado al mismo un reciente número de la *REEC*²³.

6. OBRAS DE CARÁCTER MISCELÁNEO

Para finalizar la visión de las publicaciones aparecidas a lo largo de los pasados veinte años en el campo de la Educación Comparada se recogen en este apartado una serie de obras de carácter misceláneo, que abordan de manera conjunta varias de las temáticas

²¹ Los análisis secundarios de los diversos estudios internacionales que han sido publicados por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) del Ministerio de Educación pueden consultarse en la página Web <http://www.mecd.gob.es/inee/publicaciones/estudios-internacionales.html> También publican trabajos de esta índole algunos de los organismos dedicados a la evaluación educativa en distintas Comunidades Autónomas.

²² *Revista Española de Educación Comparada*, 2003, nº 9: La infancia y sus derechos, coordinado por el profesor Luis M^a Naya.

²³ *Revista Española de Educación Comparada*, 2011, nº 17: Cooperación al Desarrollo en Educación: Alianzas con Educación Comparada desde la Perspectiva del Desarrollo, coordinado por la profesora Martínez Usarralde.

mencionadas en los epígrafes anteriores. Entre ellas encontramos algunas publicaciones que analizan los retos y los desafíos a los que se enfrentan los sistemas educativos europeos y latinoamericanos al comienzo del nuevo milenio (GARCÍA RUIZ y GAVARI, 2009; LÁZARO LORENTE, 2002), así como otra serie de textos en los que toman parte expertos nacionales e internacionales y en los que se ofrecen visiones diversas sobre aspectos clave de la educación en perspectiva internacional (LÁZARO LORENTE y MARTÍNEZ USARRALDE, 2003; LÁZARO LORENTE, 2013b).

Dentro de esta línea cabe mencionar también dos libros de homenaje dedicados a sendas figuras clave para la Educación Comparada Española que han aparecido recientemente. El primero de ellos es el dedicado al tristemente desaparecido profesor Ángel González Hernández, en el que tomaron parte un buen número de comparatistas y en el que se incluye un escrito inconcluso del propio profesor sobre la trayectoria pública de la universidad europea (VV.AA., 2012). El segundo es el *Liber Amicorum* dedicado al profesor José Luis García Garrido con motivo de su jubilación, que aglutina un amplio número de contribuciones elaboradas por expertos nacionales e internacionales pertenecientes a distintos ámbitos del conocimiento y en el que la Educación Comparada, como cabía esperar, ocupa un importante espacio. Así, se recogen en este libro estudios de carácter epistemológico sobre la disciplina, trabajos comparativos sobre sistemas educativos y análisis de cuestiones educativas en clave internacional firmados por algunos de los más prestigiosos comparatistas del mundo en la actualidad (VV.AA., 2013).

7. ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE LAS PUBLICACIONES DE EDUCACIÓN COMPARADA EN ESPAÑA EN LOS ÚLTIMOS VEINTE AÑOS

La revisión que se ha llevado a cabo en las páginas anteriores permite formular algunas ideas en torno a las características y temáticas de las publicaciones realizadas por los comparatistas españoles en el periodo de existencia de la SEEC. No se trata, como ya se ha mencionado, de formular conclusiones de carácter definitivo, pues las limitaciones de este trabajo que se han señalado al inicio del mismo impiden considerarlas así, sino únicamente de esbozar algunas reflexiones, un tanto provisionales, que surgen al hilo de lo expuesto en los apartados previos.

La primera de esas reflexiones es que la revisión realizada permite constatar la existencia de una producción bibliográfica abundante y de calidad a lo largo de las dos décadas pasadas, lo que permite afirmar que la Educación Comparada como ámbito de conocimiento sigue gozando de buena salud en nuestro país en la actualidad. Si bien puede afirmarse que los últimos cambios en los planes y programas de estudios de las universidades no siempre han resultado favorables para las asignaturas relacionadas con la Educación Comparada e Internacional, en lo relativo a las publicaciones aparecidas en este periodo la situación permite, al menos, un cierto optimismo. De hecho, son numerosas las

publicaciones de los pasados años que se han dedicado tanto a la reflexión y a los debates sobre la propia disciplina como a profundizar en un amplio abanico de temáticas, tendencias y prácticas educativas en el escenario internacional. No parece, por tanto, que el pesimismo que en muchas ocasiones se manifiesta en torno a la situación actual de la Educación Comparada encuentre justificación a partir de la recopilación de los textos publicados en España, sino que más bien puede considerarse que nuestra disciplina se ha abierto a la complejidad de la educación y de la sociedad de nuestros días, lo que tiene su reflejo en la pluralidad de cuestiones trabajadas.

Por otra parte, un análisis somero de los temas abordados por los comparatistas españoles sirve para comprobar que los sistemas educativos han continuado siendo el objeto de estudio más ampliamente trabajado en estos años. Sin embargo, es importante dejar constancia de que en la inmensa mayoría de los casos el análisis de esos sistemas no se plantea ya de una forma aislada o descontextualizada, como pudo suceder en el pasado, sino que trata de tener presente la influencia internacional y el nuevo escenario que se deriva de la globalización, aunque sea este un concepto multidimensional y, en ocasiones, confuso. Tampoco es común la visión estática que hace algunos años caracterizaba a este tipo de trabajos, sino que resulta más habitual que los estudios muestren la trayectoria de los sistemas escolares, inscribiendo la situación de los mismos tanto en su propio devenir histórico como en las líneas de cambio y transformación que caracterizan el conjunto de la sociedad. En este sentido, las publicaciones analizadas ponen de manifiesto que la Educación Comparada sigue siendo una disciplina clave para comprender los logros y los retos a los que se enfrentan los sistemas educativos en el mundo y para analizar la influencia de las corrientes globalizadoras y sus relaciones e interacciones con los contextos nacionales, regionales y locales.

Además de lo anterior, es preciso remarcar que, en paralelo a los trabajos dedicados al análisis de los sistemas de enseñanza y de las políticas educativas en distintos contextos geográficos, han surgido nuevas temáticas que revitalizan el objeto de estudio de la Educación Comparada. Así, cuestiones como las políticas educativas en perspectiva supranacional, el impacto de las evaluaciones internacionales de rendimiento, los derechos de la infancia o la cooperación al desarrollo, constituyen, como se ha mencionado, ámbitos del conocimiento que han despertado el interés de los comparatistas y que implican la necesidad de ampliar los planteamientos teóricos y metodológicos clásicos de nuestra disciplina.

En otro orden, se constata también cómo la presencia de los comparatistas españoles en las publicaciones aparecidas en el ámbito internacional y en idiomas distintos al castellano es cada vez mayor, al igual que es más común la colaboración de expertos internacionales en las publicaciones aparecidas en nuestro país. Ello indica que existe una creciente apertura al exterior por parte de quienes trabajan en el campo de la Educación

Comparada en España, lo que por lógica tendrá una repercusión positiva en la calidad de los trabajos realizados, que se ve enriquecida por la colaboración con investigadores de otros lugares. Ello supone, además, una mayor visibilidad de la producción de los comparatistas españoles fuera de nuestras fronteras, en la que debemos seguir trabajando de cara al futuro.

No obstante lo anterior, la revisión realizada permite detectar también la existencia de algunas cuestiones en las que cabría esperar una mayor contribución por parte de los especialistas en Educación Comparada. Una de ellas es la relacionada con la influencia de los Organismos Internacionales en materia de educación. Como se ha puesto de manifiesto, únicamente la Unión Europea y, en menor medida, el Consejo de Europa, la OCDE o la UNESCO han sido objeto de análisis más o menos estables a lo largo de estos años. Por el contrario, otros organismos, como la OEI, el Banco Mundial o el Fondo Monetario Internacional, por citar solo algunos de ellos, tienen una menor presencia entre las publicaciones del periodo, a pesar de la importante influencia que ejercen en la definición de las agendas de reforma educativa y, por tanto, en la configuración del escenario educativo mundial en la actualidad.

Lo mismo cabe decir de la presencia de los comparatistas en los estudios relacionados con PISA y, sobre todo, con otras evaluaciones internacionales sobre el funcionamiento y el rendimiento de los sistemas educativos. Con algunas excepciones, es habitual que las publicaciones aparecidas a raíz de estos estudios o los análisis secundarios de los datos proporcionados por los mismos procedan de especialistas que desarrollan su trabajo en los ámbitos de la política educativa, la sociología de la educación o la economía de la educación. Obviamente, esas perspectivas de análisis tienen una gran utilidad y vienen a recordarnos que la Educación Comparada, como área de trabajo, se enriquece con las aportaciones de las teorías y las metodologías de otras disciplinas. Ello no obsta, sin embargo, para afirmar que sería deseable contar con una mayor presencia de los comparatistas en esta clase de estudios, con el fin de evitar la indiferencia contextual que muchas veces se encuentra en los análisis que se llevan a cabo.

En síntesis, la revisión realizada en estas páginas permite afirmar que la producción bibliográfica en el ámbito de la Educación Comparada aparecida a lo largo de estas dos décadas en nuestro país supone una contribución importante al conocimiento educativo, tanto en términos de calidad como de cantidad, y refleja el claro avance que la investigación comparativa ha experimentado en este periodo. La Educación Comparada, como disciplina necesaria para reflexionar e intervenir en la realidad educativa de nuestros días, parece consolidarse en el contexto académico español y se perfila como un ámbito de estudio con enormes y apasionantes posibilidades para el futuro próximo. No obstante, y a pesar de que el balance general es claramente positivo, existen algunas áreas temáticas en

las que cabe incrementar la aportación de los comparatistas y en las que confiamos que el panorama bibliográfico se vea enriquecido en los próximos años.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANCHETA, A. (2007): La formación inicial del profesorado de Educación Infantil en Italia, Reino Unido y España: una perspectiva comparada. *Revista Española de Educación Comparada*, 13, pp. 219-251.
- ANCHETA, A. (2011): *La escuela infantil hoy. Perspectivas internacionales de la educación y atención a la primera infancia* (Valencia, Tirant Humanidades).
- AYALA, A. y GONZÁLEZ HERNÁNDEZ, A. (1999): L'Éducation Comparée en Espagne: passé et perspectives, en J. M. LECLERQ (ed.), *L'éducation comparée. Mondialisation et spécificités francophones*, pp. 183-193 (Paris, AFEC-CNDP).
- CABALLERO, A. (1997): Educación Comparada: fuentes para su investigación. *Revista Española de Educación Comparada*, 3, pp. 139-170.
- CARREÑO, M. (2009): Desigualdades, género y educación básica. *Revista Española de Educación Comparada*, 15, pp. 193-214.
- CASTEJÓN, A, ZANCAJO, A, y FERRER JULIÁ, F. (2011): Desigualdades educativas y éxito en los países asiáticos en PISA, 2009. *Foro de Educación*, 13, pp. 71-89.
- COBANO-DELGADO, V. (2010): Educación y matrimonio en Marruecos: nivel formativo y estrategias matrimoniales en la región del interior. *Educación XXI*, 13 (1), pp. 155-176.
- COBANO-DELGADO, V. y TERRÓN, M. T. (2008): La perspectiva del profesorado sobre la cultura de paz y la no violencia: estudio comparado de la asignatura de Religión en España y Marruecos. *Tendencias pedagógicas*, 13, pp. 107-120.
- DALE, R. (2009): Contexts, Constraints and Resources in the Development of European Education Space and European Education Policy, en R. DALE. y S. ROBERTSON, *Globalization and Europeanisation in Education*, pp. 23-43 (Oxford, Symposium Books).
- DÁVILA, P. y NAYA, L. M. (2006): Los derechos de la infancia en el marco de la educación comparada. *Revista de Educación*, 340, pp. 1009-1038.
- DÁVILA, P. y NAYA, L. M. (Coords.) (2011): *Derechos de la Infancia y Educación Inclusiva en América Latina* (Buenos Aires, Editorial Granica).
- DIESTRO, A. (2008): Revisión histórica a la dimensión educativa del Consejo de Europa, *Tendencias pedagógicas*, 13, pp. 15-38.
- DIESTRO, A. y GARCÍA BLANCO, M. (2012): La política educativa del Consejo de Europa, *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 3, pp. 45-63.

- DONCEL, D. (2008): Construcción de identidades colectivas culturales a través del sistema educativo: Comunidades Autónomas y LOGSE. *Revista Española de Educación Comparada*, 14, pp. 207-241
- EGIDO, I. (2005): *Transforming Education. The Spanish Experience* (New York, Nova Science).
- EGIDO, I. (2009): La profesión docente en la Unión Europea: tipologías, modelos, políticas, en M. de PUELLES, (coord.), *Profesión y vocación docente. Presente y futuro*, pp. 201-227 (Madrid, Biblioteca Nueva-Escuela Julián Besteiro).
- EGIDO, I. (coord.), ÁLVAREZ, A. y FIGUEIREDO, I. (2000): *Organización y gestión de los centros educativos iberoamericanos* (Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura).
- EGIDO, I. y GAVARI, E. (2009): Claves históricas de la acción educativa de España en el exterior: el “poder blando” de las relaciones internacionales. *Educación XXI*, 12, pp. 29-42.
- ESPEJO, L. B. (2008): El fenómeno de la inmigración en España y en las políticas educativas territoriales. *Revista Española de Educación Comparada*, 14, pp. 13-47.
- ESPEJO, L. B. (2010): Políticas de aprendizaje en el espacio europeo de la educación. Perspectivas institucional, académica e internacional del proceso de Bolonia en el sistema universitario español, en L. VEGA, (coord.), *El Proceso de Bolonia y la educación comparada: miradas críticas*, pp. 18-30 (Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca).
- ESTEBAN, M. (2001): La educación ambiental en los sistemas educativos de los países de la U.E. *Contexto educativo*, 16.
- FERNÁNDEZ GARCÍA, C. M. (2004): La dimensión europea de la educación en la República Checa, Polonia y Eslovenia: tiempos de cambio en los sistemas educativos de los nuevos miembros de la Unión. *Revista Española de Educación Comparada*, 10, pp. 197-228.
- FERNÁNDEZ GARCÍA, C. M. (2006): Educación comparada y Espacio Europeo de Educación Superior. Una nueva perspectiva vinculada a las competencias. *Revista Complutense de educación*, 17 (2), pp. 169-186.
- FERRER ESTEBAN, G., CASTEL, J. L. y FERRER JULIÀ, F. (2006): Las desigualdades del sistema educativo a través del estudio PISA 2003. *Revista de Educación*, extraordinario, pp. 399-428.
- FERRER JULIÀ, F. (2002): *La educación comparada actual* (Barcelona, Ariel).
- FERRER JULIÀ, F. y NAYA, L. M. (2010). La enseñanza de la educación comparada en España. Historia y presencia en los nuevos grados de educación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (2), pp. 134-147.
- FERRER JULIÀ, F., NAYA, L. M. y VALLE, J.M. (2004): *Convergencias de la Educación Secundaria Inferior en la Unión Europea* (Madrid, CIDE).

- FERRER JULIÀ, F., VALIENTE, O. y CASTEL, J. L. (2010): Los resultados PISA-2006 desde la perspectiva de las desigualdades educativas: la comparación entre Comunidades Autónomas en España. *Revista Española de Pedagogía*, 68 (245), pp. 23-48.
- GARCÍA CRESPO, C. y VEGA, L. (2005): *La educación Obligatoria en Europa y Latinoamérica* (Salamanca, Grupo Editorial Universitario).
- GARCÍA GARRIDO, J. L. (1996): *Fundamentos de Educación Comparada* (3ª ed.) (Madrid, Dykinson).
- GARCÍA GARRIDO, J. L. (2005a): Diez años de Educación Comparada en España. *Revista Española de Educación Comparada*, 11, pp. 15-36.
- GARCÍA GARRIDO, J. L. (2005b): *Sistemas Educativos de Hoy* (4ª ed.) (Madrid, EDIASA).
- GARCÍA GARRIDO, J. L. (2013): La reciente política universitaria británica en el contexto de la Unión Europea. *Journal of Supranational Policies of Education*, 1, pp. 83-94 . <http://www.jospoe-gipes.com/Articulos/VOL1/5 JOSPOE VOL1.pdf>
- GARCÍA GARRIDO, J. L., GARCÍA RUIZ, M. J. y GAVARI, E. (2012): *La Educación Comparada en tiempos de Globalización* (Madrid, UNED).
- GARCÍA GARRIDO, J. L., MARTÍNEZ, M., VALLE, J. M., FERNÁNDEZ, C. M., MARTÍNEZ, M. J. y FERRER JULIÀ, F. (2007): *Formar ciudadanos europeos* (Madrid, Academia Europea de Ciencias y Artes).
- GARCÍA GARRIDO, J. L., OSSENBACH, G. y VALLE, J. M. (2001): *Génesis, estructuras y tendencias de los sistemas educativos iberoamericanos* (Madrid, OEI).
- GARCÍA GARRIDO, J. L. y PEDRÓ, F. (1983): La Educación Comparada a través de las Revistas Pedagógicas Españolas (1940- 1983). *Revista Española de Pedagogía*, 41 (159), pp. 175-213.
- GARCÍA RUIZ, M. J. (2010): *Estudio comparativo de la educación: Finlandia y la Comunidad de Madrid. Análisis y recomendaciones* (Madrid, Comunidad de Madrid).
- GARCÍA RUIZ, M. J. (2013): *International Education: Politics and Policies* (Madrid, UNED).
- GARCÍA RUIZ, M. J. y GAVARI, E. (2009): *Tradición y reforma en la educación occidental del siglo XXI* (Madrid, EDIASA).
- GARCÍA RUIZ, M. J. y LLORENT BEDMAR, V. (2014): Un elemento de prolongado consenso en la política educativa española: la acción educativa de España en el exterior. *Revista de Educación*, 363, pp. 360-383.
- GAVARI, E. (2005): *La educación en Francia y en Italia en la segunda mitad del siglo XX* (Madrid, Cuadernos de la UNED).
- GAVARI, E. (2010): El papel de la educación en las relaciones internacionales. *ESE: Estudios sobre educación*, 18, pp. 83-96.

- GONZÁLEZ, M. R. (2013): Evolución de las acciones educativas en el exterior (AEE) de España en Francia. *Revista Española de Educación Comparada*, 21, pp. 179-202.
- GONZÁLEZ FARACO, J. C. (coord.) (2012): *Identidades culturales y educación en la sociedad mundial. Actas del XIII Congreso Nacional de Educación Comparada*. (Huelva, Universidad de Huelva).
- GONZÁLEZ FARACO, J. C. y LUZÓN, A. (2009): Education et Autonomie Régionale en Espagne. *Revue Internationale d'Éducation*, 51, pp. 141-147.
- GONZÁLEZ FARACO, J. C., LUZÓN, A. y TORRES, M. (2009): Retos y riesgos en la construcción de un Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol. 11 (1). <http://redie.uabc.mx/vol11no1/contenido-faraco.html>
- GONZÁLEZ FARACO, J.C. y SEVILLA, D. (2003): L'histoire brûlant d'un parcours politique inachevé. La direction des établissements scolaires espagnols, *Revue Internationale d'Éducation de Sévres*, 32, pp. 63-79.
- GONZÁLEZ HERNÁNDEZ, A. y AYALA, A. (eds.) (2000): *Realidad y prospectiva de la educación superior: un enfoque comparado: actas del VII Congreso Nacional de Educación Comparada* (Murcia, Diego Marín).
- GONZÁLEZ HERNÁNDEZ, A., SÁEZ, J. y ENCABO, J. (1996): *La comparación en educación y lecturas de Pedagogía Comparada* (Murcia, Diego Marín).
- GONZÁLEZ PÉREZ, M. I. y GARCÍA DE LA TORRE, M. (2004): La cooperación educativa internacional ante la diversidad cultural. Un estudio comparativo en la región andina. *Revista Española de Educación Comparada*, 10, pp. 237-274.
- JIMÉNEZ RAMÍREZ, M. y LUENGO, J. J. (2012): El protagonismo de las políticas educativas de Formación Profesional en tiempos de crisis. *Revista de ciencias de la educación*, 229, pp. 109-125.
- LÁZARO HERRERO, L. (2012): La perspectiva social de la jornada escolar en la Unión Europea. Estudio comparado en Italia, Francia, Portugal y España. *Revista Española de Educación Comparada*, 19, pp. 193-218.
- LAZARO LORENTE, L. M. (1997): Enredados en la red: Internet como fuente en la investigación en Educación Comparada. *Revista Española de Educación Comparada*, 3, pp. 83-106.
- LAZARO LORENTE, L.M. (ed.) (2002): *Problemas y desafíos para la educación en el siglo XXI en Europa y América Latina* (Valencia, Universitat de Valencia).
- LAZARO LORENTE, L. M. (2013a): Comparative and International Education in Spain: Current Approaches and Directions for Future Teaching and Research, en a. W. WISEMAN y E. ANDERSON, (eds.), *Annual Review of Comparative and International Education 2013*, pp. 37-42 (Bingley, Emerald Group Publishing).
- LÁZARO LORENTE, L. M. (ed.) (2013b): *Lecturas de Educación Comparada e Internacional* (Valencia, Universidad de Valencia).

- LÁZARO LORENTE, L. M., y MARTÍNEZ USARRALDE, M. J, (coords.) (1999): *Educación, empleo y formación profesional en la Unión Europea* (Valencia, Universitat de València).
- LÁZARO LORENTE, L. M. y MARTÍNEZ USARRALDE, M.J. (eds.) (2003): *Estudios de Educación Comparada*. (Valencia, Universidad de Valencia).
- LLORENT BEDMAR, V. (coord.) (1998): *Actas del VI Congreso Nacional de Educación Comparada: atención a la infancia y espacios educativos: un enfoque multicultural* (Sevilla, Universidad de Sevilla).
- LLORENT BEDMAR, V. (coord.) (2001a): *Derechos y educación de niños y niñas: un enfoque multicultural* (Sevilla, GIECSE-Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social de la Universidad de Sevilla).
- LLORENT BEDMAR, V. (2001b): La Educación Secundaria en el Reino de Marruecos: realidad, deseos y reformas. *Revista Española de Educación Comparada*, 7, pp. 167-190.
- LLORENT BEDMAR, V. y LLORENT GARCÍA, V. J. (2012): La inclusión educativa desde la perspectiva de futuros maestros en Brasil, Cabo Verde y España. *Revista de Educación Inclusiva*, 5 (2), pp. 43-59.
- LLORENT BEDMAR, V., ORIA, M.R. y ESTEBAN, M. (1999): *La formación profesional en Europa Occidental* (Sevilla, GIECSE-Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social de la Universidad de Sevilla).
- LLORENT BEDMAR, V., GARCÍA CRESPO, C. y AGUILAR, E. (2001): *La educación obligatoria en Iberoamérica* (Madrid, OEI).
- LLORENT GARCÍA, V. J (2005): El mundo sociolaboral y los liceos franceses de formación profesional: mejoras curriculares en los períodos de formación en empresa. *Innovación educativa*, 15, pp. 345-351.
- LLORENT GARCÍA, V. J., LÓPEZ GONZÁLEZ, M. y VACAS, S. (2010): Atención educativa a la diversidad en Turquía. Reflexiones para una innovación curricular, en VV.AA.: *Nuevos paradigmas para un tiempo nuevo* (Elche: Ajuntament d'Elx).
- LOPEZ NOGUERO, F. (2008): Hacia un espacio europeo de aprendizaje para toda la vida: evolución y desarrollo de la Educación Permanente en la Unión Europea. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, 15, pp. 123-136.
- LOPEZ NOGUERO, F. (dir.) (2008): *La educación como respuesta a la diversidad. Una perspectiva comparada. Actas del XI Congreso Nacional de Educación Comparada* (Sevilla, Universidad Pablo de Olavide-SEEC).
- LUZÓN, A., SEVILLA, D. y TORRES, M. (2009): El proceso de Bolonia: significado, objetivos y controversias. *Avances en supervisión educativa*, nº 10. http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=406&Itemid=66
- LUZÓN, A. y TORRES, M. (comps.) (2013): *Las políticas de formación profesional en España y en Europa: perspectivas comparadas* (Barcelona, Octaedro).

- LUZÓN, A. y TORRES, M. (2013): Apuntes sobre la internacionalización y la globalización en educación: de la internacionalización de los modelos educativos a un nuevo modelo de gobernanza. *Journal of Supranational Policies of Education*, 1, pp. 53-66 http://www.jospoe-gipes.com/Articulos/VOL1/3_JOSPOE_VOL1.pdf
- MADRID, J. M. (2007): La política educativa de la Unión Europea al servicio del desarrollo económico con cohesión social. *Revista Española de Educación Comparada*, 13, pp. 253-284.
- MANSO, J. y RAMÍREZ, E. (2011): Formación inicial del profesorado en Asia: atraer y retener a los mejores docentes. *Foro de Educación*, 13, pp. 71-89.
- MANSO, J. y VALLE, J. M. (2013). La formación inicial del profesorado de secundaria en la Unión Europea. *Revista Española de Educación Comparada*, 22, pp. 165-184.
- MARTÍNEZ MUÑOZ, A. (2012): *La educación intercultural en el contexto europeo. Inmigración y educación. Estudio comparado de Francia y España* (Editorial Académica Española).
- MARTÍNEZ USARRALDE, M. J. (2001): *Formación profesional comparada*. (Valencia, Tirant lo Blanch).
- MARTÍNEZ USARRALDE, M. J. (2003): *Educación comparada: nuevos retos, renovados desafíos*. (Madrid, La Muralla).
- MARTÍNEZ USARRALDE, M. J. (coord.) (2009): *Educación internacional*. (Valencia, Tirant lo Blanch).
- MARTÍNEZ USARRALDE, M. J. (2011): *Sentipensar el sur: cooperación al desarrollo y educación* (Valencia, PUV).
- MARTÍNEZ USARRALDE, M.J. y VALLE, J.M. (2005): 10 años de la REEC. Una mirada en perspectiva. *Revista Española de Educación Comparada*, 11, pp. 37-94.
- MASSOT, M., FERRER ESTEBAN, G. y FERRER JULIÀ, F. (2006). El estudio PISA y la comunidad educativa. Percepciones y opiniones sobre el proyecto PISA 2000 en España. *Revista de Educación*, nº extraordinario, pp. 381-398.
- MORENO, J. M. (2005): Enseñanza secundaria en Afganistán: Un retrato de la reconstrucción de la educación de postconflicto. *Revista Española de Educación Comparada*, 11, pp. 381-406.
- MUÑOZ-REPISO, M. y VALLE, J.M. (1997): Las redes Eurydice y Quipu. Potencial para la Educación Comparada. *Revista Española de Educación Comparada*, 3, pp. 247-276.
- NAYA, L. M. (Coord.) (2003): *La educación para el desarrollo en un mundo globalizado* (Donostia, Erein).
- NAYA, L.M. (2005): La educación comparada en los nuevos espacios virtuales (1995-2004). *Revista Española de Educación Comparada*, 11, pp. 241-271.
- NAYA, L. M. y DÁVILA, P. (coords.) (2006): *El derecho a la educación en un mundo globalizado*, 2 vols. (Donostia, Erein).

- NAYA, L.M. y FERRER JULIÀ, F. (2007): The Spanish Comparative Education Society (SEEC), en V. MASEMANN, M. BRAY y M. MANZON (Eds.), *Common Interests, Uncommon Goals: Histories of the World Council of Comparative Education Societies and its Members*, pp. 214-224 (Dordrecht & Hong Kong, Springer & Comparative Education Research Centre of the University of Hong Kong).
- NAYA, L.M., FERRER JULIÀ, F. y MARTÍNEZ USARRALDE, M. J. (2013): *The Teaching of Comparative Education in Spain*, en C. Wolhuter, N. Popov, B. Leutwyler y Ermenc, S.K. (eds.) *Comparative Education at Universities World Wide* (3ª ed.), pp. 147-153 (Sofia: Bulgarian Comparative Education Society (BCES)- Ljubljana University Press).
- ORIA, M.R. (2009): ¿Es posible la autonomía escolar?: el papel de la dirección y de los proyectos de centro en los sistemas educativos francés, italiano y español. *Educación XXI*, 12, pp. 151-180.
- ORIA, M.R. (2011): Inmigración y multiculturalidad. Políticas europeas en el último cuarto del siglo XX y su influencia en las acciones presentes. En P. CELADA (ed.), *Arte y oficio de enseñar. Dos siglos de perspectiva histórica*, pp. 229-238. (Burgo de Osma: SEHDE-Universidad de Valladolid-CEINCE).
- PÀMIES, J. (2012): Disfunciones y permanencias. Una aproximación a las desigualdades en la escuela marroquí. *Revista Española de Educación Comparada*, 20: pp. 275-302.
- PALAUDARIAS, J.M. (2000): La formació inicial dels mestres a la Unió Europea. *Perspectiva escolar*, 246, pp. 39-49.
- PEDRÓ, F. (2006): Un diagnóstico de la situación del profesorado en España desde una perspectiva comparativa. *Revista de Educación*, 340, pp. 243-264
- PEDRÓ, F. (2009): *Descentralització y municipalització de l'educació als països de l'OCDE* (Barcelona: Diputació de Barcelona).
- PEDRÓ, F. (2012): Deconstruyendo los puentes de Pisa: del análisis de resultados a la prescripción política. *Revista Española de Educación Comparada*, 19, pp. 139-172.
- PEREYRA, M. A. (2002): Changing Educational Governance in Spain: decentralisation and control in the autonomous communities. *European Educational Research Journal*, 1(4), pp. 667-675.
- PEREYRA, M. A. (ed.) (2005): *Convergencias de la educación superior en el ámbito europeo y latinoamericano. IX Congreso Nacional de Educación Comparada*. (Granada, Grupo Editorial Universitario).
- PEREYRA, M. A. (ed.) (2008): *Changing Knowledge and Education. Communities, Mobilities and New Policies in Global Societies* (Frankfurt am Main, Peter Lang).
- PEREYRA, M.A. et al. (1996): *Globalización y descentralización de los sistemas educativos* (Barcelona, Pomares).

- PEREYRA, M. A., LUZÓN, A. y TORRES, M. (2010): PISA, un nuevo escenario en la política educativa mundial. *Organización y gestión educativa*, 18 (6), pp. 12-17.
- PEREYRA, L. E., FERRER JULIÁ, F. y PÉREZ, S. (1998): *Planificación, Financiación y Evaluación de los Sistemas Educativos Iberoamericanos* (Madrid, OEI).
- PRATS, E. (coord.) (2007): *Multiculturalismo y educación para la equidad* (Barcelona-Madrid, Octaedro-OEI).
- PRATS, E. (2010): Equidad y eficiencia en la estrategia de Lisboa: un reto estructural en los sistemas de educación básica en Europa. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, pp. 131-158.
- PRATS, J. y RAVENTÓS, F. (eds.) (2005): *Los sistemas educativos europeos ¿crisis o transformación?* (Barcelona, La Caixa).
- PRIETO, E. (2008): El papel del profesorado en la actualidad. Su función docente y social. *Foro de Educación*, 10, pp. 325-345.
- PRIETO, E. (2009): El absentismo escolar en la educación primaria en Tánger. Estudio comparado de las perspectivas de los padres y del profesorado. *Revista Española de Educación Comparada*, 15, pp. 295-321-
- PUELLES, M. DE, BRASLAVSKY, C., GVIRTZ, S. y MARTÍNEZ BOOM, A. (2001): *Política y educación en Iberoamérica* (Madrid, OEI).
- RAVENTÓS, F. (2009): Sistemas educativos en las sociedades multiculturales, en M. J. MARTÍNEZ USARRALDE (ed.), *Educación Internacional*, pp. 93-122 (Valencia, Tirant lo Blanch).
- ROSELLÓ, P. (2008): *La teoría de las corrientes educativas y otros ensayos. Edición y estudio introductorio de Julio Ruiz Berrio*. (Madrid, Biblioteca Nueva).
- SÁNCHEZ-LISSEN, E. (2009): Calidad y excelencia en la Enseñanza Superior: dos retos de las agencias de acreditación de América Latina. *Fuentes: Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, 9, pp. 152-165.
- SENENT, J. M. (1994): *Educación social en Europa* (Valencia, Universidad de Valencia).
- SENENT, J. M. (2003): Desarrollo contemporáneo de la Educación Social en Europa: Perspectiva Comparada, en C. RUIZ, (coord.), *Educación social: viejos usos y nuevos retos*, pp. 59-92.
- SENENT, J. M. (2008): Las titulaciones de Educación: una perspectiva histórico-comparada en España y Europa. *Educación XXI*, 11, pp. 43-71.
- SENENT, J. M. (2011): La formación inicial del profesorado de Educación Secundaria: una mirada comparativa en la Unión Europea. *Edetania*, 39, pp. 71-87
- SEVILLA, D. (2000): The Spanish Education System: Educational Answers to Social and Political Changes, en K. MAZUREK, M. A. WINZER y C. MAJOREK (eds.), *Education in a Global Society. A Comparative Perspective*, pp. 149-162 (Boston, Allyn & Bacon).
- SEVILLA, D. (2003): La educación comprensiva en España: paradoja, retórica y limitaciones, *Revista de Educación*, 330, pp. 35-57.

- TERRÓN, M. T. (2008): La perspectiva de las madres marroquíes sobre la educación de sus hijos en Huelva y en las zonas de origen. *Revista Española de Educación Comparada*, 14, pp. 103-135.
- TIANA, A. (1996): La evaluación de los sistemas educativos. *Revista Iberoamericana de educación*, 10, pp. 37-62.
- TIANA, A. (2009): En búsqueda de la explicación de los resultados educativos: posibilidades y limitaciones de los estudios internacionales de evaluación. *Gestión y análisis de políticas públicas*, nº 3, <http://revistasonline.inap.es/index.php?journal=GAPP&page=issue&op=view&path%5B%5D=29>.
- TORIBIO, L. (2008): Un análisis del sistema educativo español desde la perspectiva comparativa europea. *Tendencias Pedagógicas*, 13, 39-58.
- TORRES, C.A. (2009): *Globalizations and Education: Collected Essays on Class, Race, Gender, and the State* (New York, Teachers College Press).
- VALLE, J. M. (2006): *La Unión Europea y su política educativa*, 2 vols. (Madrid, Ministerio de Educación).
- VALLE, J.M. (2013): Supranational Education: A New Field of Knowledge to Address Educational Policies in a Global World. *Journal of Supranational Policies of Education*, 1, pp. 7-30 http://www.jospoe-gipes.com/Articulos/VOL1/1_JOSPOE_VOL1.pdf
- VALLE, J.M. y MANSO, J. (2013): Competencias clave como tendencia de la política educativa supranacional de la Unión Europea. *Revista de Educación*, nº extraordinario, pp. 12-33.
- VALLS, R. (1998): *Pedagogos comparatistas catalanes del siglo XX: Rosselló, Tusquets, Sanvicens: una visión retrospectiva* (Barcelona, Universitat de Barcelona).
- VEGA, L. (ed.) (2005): *Claves de Educación Comparada en perspectiva social* (Valencia, Tirant lo Blanch).
- VEGA, L. (ed.) (2010): *El Proceso de Bolonia y la Educación Comparada. Miradas Críticas* (Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca).
- VEGA, L. (2011a): *La educación comparada e internacional. Procesos históricos y dinámicas globales* (Barcelona, Octaedro/ICE-UB).
- VEGA, L. (Ed.) (2011b): *Gobernanza y políticas de Formación Inicial de profesores en la Europa Mediterránea* (Valencia, Tirant Lo Blanch)
- VVAA. (2012): *Homenaje a Ángel González Hernández* (Murcia, Universidad de Murcia).
- VV.AA. (2013): *Conversaciones con un maestro (Liber Amicorum). Estudio interdisciplinar de discípulos y colegas en homenaje al profesor Dr. D. José Luis García Garrido* (Madrid, EDIASA).

PROFESIOGRAFÍA***Inmaculada Egido***

Doctora en Pedagogía y Profesora Titular en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid, donde desarrolla su labor docente en el ámbito de la Educación Comparada. Su actividad investigadora se centra en el área de la política educativa comparada, habiendo publicado sobre este tema más de diez libros y cuarenta artículos en revistas especializadas. Ha realizado también informes y trabajos de investigación para diversos Organismos nacionales e internacionales, como la OEI, la UE o el Convenio Andrés Bello. Asimismo, participa asiduamente en actividades de perfeccionamiento del profesorado. **Datos de contacto:** Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid. C/ Rector Royo Villanova s/n. 28040 Madrid. Teléfono: 91 394 62 05 Fax: 91 394 61 85. E-mail: miegido@edu.ucm.es.

Fecha de recepción: 4 de marzo de 2014.

Fecha de revisión: 20 y 26 de mayo de 2014.

Fecha de aceptación: 4 de agosto de 2014.

9



CARTOGRAFÍA ACADÉMICA DE LA EDUCACIÓN COMPARADA EN LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA ACTUAL

*Academic cartography of Comparative Education in
present-day Spanish universities*

Luis M. Lázaro*, Miriam Lorente* y Ana Ancheta*

RESUMEN

En general, en los últimos años, dentro de la formación inicial de los profesionales de la educación en el ámbito académico universitario y, más concretamente, en las titulaciones de Pedagogía y Educación Social, la Educación Comparada se ha establecido como una disciplina fundamental en los planes de estudio. De ahí, la importancia de conocer la situación actual de esta materia en los nuevos planes de estudio de los grados de Magisterio de Educación Infantil y Primaria, Educación Social y Pedagogía, tras la incorporación de nuestro sistema al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Desde este planteamiento, además, este estudio pretende ofrecer un análisis comparado del estado de esta cuestión una vez implementada la actual reforma universitaria en España con respecto al panorama previo, tratando de destacar la evolución real experimentada en este terreno durante los últimos años.

* Universitat de València (España).

PALABRAS CLAVE: Educación comparada; Cartografía académica; Formación inicial de los profesionales de la educación; Espacio Europeo de Educación Superior.

ABSTRACT

In general, in recent years, within the initial training of education professionals in the university level, and, particularly, in the degrees of Pedagogy, Social Education, Primary Education and Early Childhood Education Teaching, the Comparative Education has established as a core course in the academic curriculum. In this context, it becomes determinant to know the current situation of this academic field in the mentioned university degrees in education, once the implementation of the European Higher Education Area has been made. It is from this approach that the study also offers a comparative analysis of the state of this discipline after the Bologna reform process in Spain, with respect to the previous situation, aiming to review the real evolution that comparative education has experimented over the last years.

KEY WORDS: Comparative education; Academic cartography; Initial teacher education, European Higher Education Area.

INTRODUCCIÓN

En el momento actual, la auto-observación y la reflexión crítica sobre la propia disciplina de Educación Comparada cobra especial relevancia en el contexto nacional español por las implicaciones de las tendencias supranacionales en el ámbito educativo, cuya máxima expresión, alcanzada con la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en el sistema universitario español, nos permite visibilizar la creación de un nuevo escenario para promover la expansión del campo. Así, consideramos fundamental realizar un análisis de la evolución que ha sufrido la disciplina de Educación Comparada en la formación de los diversos profesionales de la educación en España durante los últimos años. Asimismo, en la medida en que esta disciplina adquiere, si cabe, mayor relevancia en la formación de los mismos en un contexto social, educativo y profesional cada vez más globalizado e internacional dicha revisión cobra un mayor sentido. Seguimos así el desarrollo de trabajos previos con un enfoque similar de: Ruíz Berrio (1975), García Garrido (1982; 2005), Pereyra (1989), González (1991), Pedró (1993), Ferrer (1997), Lázaro (1997), Ayala y González (1999), Ancheta Arrabal (2005), Senent (2005), Martínez Usarralde (2008), Naya; Ferrer; Martínez Usarralde (2009), Ferrer y Naya (2010), Vega

(2010), Lázaro; Ancheta; Lorente (2011); Raventós y Prats (2012), García Ruiz (2012), Valle (2012); Lázaro (2013)¹.

Desde este planteamiento, el estudio que se desarrolla a continuación, aspira a definir el marco institucional consolidado de la oferta actual que las universidades españolas, públicas y privadas, realizan de las materias propias y afines de la disciplina de Educación Comparada en los diferentes grados de educación: magisterio de Educación infantil, magisterio de Educación Primaria, Educación Social y Pedagogía, trazando una cartografía lo más pormenorizada posible de dicha oferta². Con la singularidad, respecto a trabajos anteriores, de ofrecer el panorama de esta disciplina, con el denominado proceso de Bolonia a pleno rendimiento y la implantación ya efectiva de las titulaciones de grado en el marco del EEES. También, el hecho de que no explota ningún cuestionario previo, sino que se ha elaborado a partir de la información oficial disponible en las páginas Web de las respectivas Universidades (planes de estudio, guías docentes y académicas, memorias de verificación aprobada por la ANECA de los títulos objeto de nuestro análisis...). Y, en especial, le otorga un matiz diferencial a este estudio con respecto a otros anteriores, por trazar la evolución de la disciplina mediante el análisis comparado de su situación antes y después de la reforma universitaria actual.

Por otro lado, es necesario señalar que el tratamiento de esas fuentes documentales se ha basado en un análisis estadístico-descriptivo consistente en el cálculo de proporciones y porcentajes sobre la presencia de la asignatura de Educación Comparada y materias afines³, así como del carácter fundamental⁴ de la misma en las titulaciones ya explicitadas, lo que nos proporciona información de la importancia que adquiere la Educación Comparada en los nuevos grados de educación. A su vez, se hace necesario matizar que en

¹ Al haber sido presentados muy recientemente, 13 de diciembre de 2013, en las *V Jornadas Nacionales de Docencia e Investigación en Educación Comparada*, cuando este artículo estaba ya terminado, no hemos podido contrastar y repercutir aquí los trabajos de M^a Rosa Oriá Segura sobre “*La Situación de la Educación Comparada en la perspectiva del Grado*”; de Enric Prats Gil acerca de “*La Situación de la Educación Comparada en la perspectiva del Postgrado*”; y de Belén Espejo Villar sobre la “*Situación de la Educación Comparada en la Investigación*”.

² De entrada, señalamos que no es totalmente completa. Es más complejo de lo aquí presentado. Básicamente por dos razones. En primer lugar porque la casuística encontrada con centros con varios campus -Universidad de Salamanca o del País Vasco-, o adscritos privados que tienen mismo plan de estudios y ofertan las mismas materias con los mismos contenidos, Vgr. Universidad de Granada (La Inmaculada), Universidad de Málaga (La Inmaculada de Antequera), etc.- complejiza el panorama. Y la oferta en centros privados ha aumentado con claridad. Pero, en segundo lugar, porque nuestro trabajo ha fijado como objetivo central comparar la situación del ámbito disciplinar de la Educación Comparada antes y después de la implementación del Espacio Europeo de Educación Superior. Y en la etapa previa nuestro referente es la oferta pública.

³ Las materias afines comparten contenidos y objetivos en una alta proporción con Educación Comparada. Éstas son: Educación Internacional, Cooperación al Desarrollo y Educación y otra serie de asignaturas que, principalmente, ofrecen contenidos relacionados con Derechos Humanos y Educación.

⁴ Con el término fundamental nos estamos refiriendo, en el caso de las licenciaturas y diplomaturas a asignaturas con un carácter troncal. En los nuevos grados hacemos alusión al carácter básico u obligatorio de la asignatura.

este trabajo hemos seleccionado sólo asignaturas con presencia completa de Educación Comparada, entendiendo por ésta cuando en sí misma constituye toda una asignatura o está definida con claridad como una materia⁵ con objetivos y contenidos mayoritariamente pertenecientes al ámbito de la Educación Comparada, diferenciándola de la presencia puntual o esporádica de la misma en cualquier asignatura.

En función de los criterios establecidos hemos realizado diferentes interpretaciones que comprenden este trabajo. En primer lugar, se trata de un análisis comparativo de la presencia de la Educación Comparada antes y después de la implementación del EEES, teniendo en consideración el carácter fundamental de las materias. En un segundo momento, siguiendo este mismo análisis, ampliamos el estudio atendiendo a aquellas materias que tienen un carácter optativo, para ofrecer una visión completa y ajustada de la representatividad académica la Educación Comparada y su ámbito disciplinar. En tercer lugar, se presenta un análisis de la presencia de la disciplina en los distintos grados de Educación, para, en cuarto y último lugar, ofrecer unas conclusiones que sinteticen el estudio realizado y propongan reflexiones futuras.

1. ESTUDIO COMPARATIVO DE LA PRESENCIA DE LA EDUCACIÓN COMPARADA EN LAS TITULACIONES UNIVERSITARIAS DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA CON CARÁCTER FUNDAMENTAL

Con anterioridad a la implantación del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), la presencia de la Educación Comparada como tal materia en los planes de estudios de las titulaciones de Ciencias de la Educación, con carácter fundamental en España, venía establecida por Decreto⁶ sólo en los planes de estudio de la titulación de Pedagogía, mientras que poco a poco se iba abriendo paso como materia optativa y a través de sus materias afines en otras titulaciones del área.

Tras el proceso de reforma en las universidades españolas, la sensación poco halagüeña, inicialmente percibida por Usarralde (2008) y más tarde corroborada por Ferrer y Naya (2010), de que la presencia de la Educación Comparada era inferior, parecía consolidarse. Si bien, es necesario aclarar algunos matices que demuestran que la situación no es tan desesperanzadora como se ha venido percibiendo. A este respecto, como García Garrido (2005) ya advirtiera, no es aconsejable dejarse llevar por “determinados síntomas” de estancamiento o retroceso en el panorama mundial en cuanto a la Educación Comparada

⁵ En este trabajo se hará alusión al concepto asignatura o materia, indistintamente. No se concibe por tanto, a los efectos de este estudio, un carácter diferencial entre ambas que vendría dado por el hecho de que el concepto materia suele englobar un conjunto de asignaturas.

⁶ Según el Real Decreto 915/1992 de 17 de Julio, publicado en el BOE del 27 de Agosto de 1992, la Educación Comparada pasa a considerarse una materia troncal dentro del título de Pedagogía.

como campo científico, ya que la esta disciplina se encuentra en auge y a continuación veremos que en el panorama nacional su representación académica sigue esta tendencia.

Si atendemos exclusivamente al número de asignaturas de Educación Comparada con carácter fundamental en los estudios de Pedagogía de las universidades españolas puede comprobarse que con la implementación del EEES ésta ha perdido fuerza dentro de la titulación con respecto al plan de estudios anterior, que exigía la inclusión de la disciplina como asignatura fundamental. En el conjunto de las universidades españolas, tanto de carácter público como privado, se ofertaba con anterioridad al EEES, la Educación Comparada en dieciocho universidades frente a las dieciséis que en la actualidad incluyen en sus planes de estudio esta asignatura con un carácter fundamental. Por tanto, de todas las universidades españolas (públicas y privadas) que ofertan el grado de Pedagogía (21 universidades), un total de 16 incluyen la asignatura Educación Comparada⁷ con un carácter fundamental. Ello supone una presencia de la materia del 76,2%, frente al 100%, cuando todavía no se había implementado la presente reforma del sistema universitario.

Tabla 1. Evolución de la presencia de la Educación Comparada en España como materia fundamental en los estudios en Pedagogía de la oferta académica universitaria pública y privada, tras la implementación del EEES

<i>Antes de la implementación del EEES</i>	<i>Después de la implementación del EEES</i>
Universidad Autónoma de Barcelona	Universidad Autónoma de Barcelona
Universidad de Barcelona	Universidad de Burgos
Universidad Complutense de Madrid	Universidad Católica de Valencia
Universidad de Deusto	Universidad de Girona
Universidad de Granada	Universidad de Granada
Universidad de las Islas Baleares	Universidad de las Islas Baleares
Universidad de Málaga	Universidad de La Laguna
Universidad de Murcia	Universidad de Málaga
Universidad Nacional de Educación a Distancia	Universidad de Murcia
Universidad de Navarra	Universidad Nacional de Educación a Distancia
Universidad de Oviedo	Universidad de Navarra
Universidad de País Vasco	Universidad de Oviedo
Universidad Pontificia de Salamanca	Universidad de Salamanca
Universidad Rovira i Virgili	Universidad de Santiago de Compostela
Universidad de Santiago de Compostela	Universidad de Sevilla
Universidad de Salamanca	Universidad de Valencia
Universidad de Sevilla	
Universidad de Valencia	
<i>Total: 18 universidades/asignaturas</i>	<i>Total: 16 universidades/asignaturas</i>

Fuente: elaboración propia a partir de la información y documentación publicada en las Webs oficiales de las universidades españolas; Anчета Arrabal (2005) y García Garrido (2005).

El hecho de que más universidades en el nuevo contexto institucional ofreciesen los estudios de Pedagogía, abría nuevas posibilidades para que la incorporación de la

⁷ A efectos de este análisis, las dos asignaturas de *Educación Comparada* e *Internacional* que se imparten actualmente en los grados de Pedagogía de las universidades de Granada y Murcia han sido computadas como *Educación Comparada*.

Educación Comparada, con carácter fundamental, en los nuevos grados fuera mayor. Sin embargo, como se ha comprobado, esta posible tendencia que cabría esperar no se ha dado, sino que, además, su presencia ha disminuido de forma sensible.

La asimetría que, a propósito de la presencia de la asignatura de Educación Comparada en los nuevos planes de estudio, encontramos según universidades concretas, donde incluso en alguna previamente bien establecida y con trayectoria académico-investigadora perfectamente acreditada ha desaparecido en la actualidad, debemos entenderla a la luz de la sociología del conocimiento y de los procesos de elaboración de propuestas curriculares para nuevos planes de estudio. Elaboradas en muchas ocasiones completamente al margen de consideraciones académicas y fruto, claramente, de relaciones de poder departamentales y de Facultades. Como apunta Manzon (2011: 55), la legitimación intelectual de la Educación Comparada en esas situaciones no es autoevidente, y exige ser establecida frente a colegas de otras áreas de conocimiento. Sin duda, es también un principio de explicación de por qué se ha producido un incremento de la presencia de algunas materias de nuestro ámbito disciplinar en otras titulaciones más jóvenes del área de educación. Ha sido el mecanismo compensatorio encontrado para proyectar la presencia de materias afines a la Educación Comparada en titulaciones más abiertas para todas las áreas de conocimiento en virtud, precisamente, de tratarse de nuevas titulaciones de los años noventa del siglo pasado más facilitadoras de incorporaciones plurales. Situación favorecida asimismo por el nuevo marco de los procesos de enseñanza-aprendizaje basado en competencias que ha propiciado una mayor presencia de espacios curriculares más directamente vinculados al ámbito propio de la Educación Internacional.

Para poder establecer proporciones comparables con las realizadas por Ancheta Arrabal (2005), resulta necesario centrarse exclusivamente en las universidades de titularidad pública que ofertan la asignatura de Educación Comparada con carácter fundamental en alguna de las titulaciones de Ciencias de la Educación analizadas⁸. Así, en el año 2005, del total de universidades públicas que ofertaban alguna titulación de Ciencias de la Educación —39 universidades—, 15 de ellas ofrecían dicha asignatura, lo que representa un 38,5%. Tras la reforma universitaria, son 14 universidades públicas de un total de 41 las que ofertan una asignatura de Educación Comparada con carácter fundamental en alguno de los grados de Educación, lo que supone una disminución de su representación hasta alcanzar el 34,1 %.

⁸ A este respecto debe señalarse que, en la oferta académica universitaria pública y privada española en el actual EEES, la asignatura Educación Comparada sólo está presente en el resto de titulaciones de educación, como materia fundamental, a través de dos asignaturas ofertadas, cada una de ellas, en los grados de Magisterio de Educación Infantil y Educación Primaria de la Universidad de Navarra. Si bien, a efectos de comparación con el período anterior a la instauración del EEES, estas materias no serán tenidas en consideración por la naturaleza privada de la universidad que las imparte, son imprescindibles para analizar correctamente la representatividad en el panorama universitario actual de la disciplina.

El análisis por titulaciones también refleja esta situación inicial de inferioridad de la Educación Comparada con carácter fundamental en la oferta universitaria pública española tras la implementación del EEES. En este sentido, del total de titulaciones de Ciencias de la Educación, objeto de nuestro estudio, que se ofertaban en el año 2005 en las universidades públicas, 107 titulaciones, en 15 de ellas se impartía dicha asignatura con carácter fundamental, lo que supone una presencia del 14%. Mientras que, en la actualidad, se imparte en 14 titulaciones de las 125 que conforman la oferta universitaria pública de Educación, por lo que dicha proporción disminuye al 11,2%.

Ahora bien, la presencia de la Educación Comparada como disciplina, a través de sus materias afines con carácter fundamental, se incrementará tras la implantación del EEES en el resto de titulaciones de Ciencias de la Educación. De hecho, como se puede apreciar en la Tabla 2, hay otras asignaturas como, por ejemplo, Educación Internacional, consideradas al mismo nivel en este trabajo que la Educación Comparada, pues comparten contenidos en una alta proporción, que están presentes con un carácter fundamental en el conjunto de los estudios de Ciencias de la Educación tras la actual reforma universitaria y que antes no existían, al menos, en la oferta pública universitaria.

Tabla 2. Presencialidad de materias afines a la Educación Comparada, con carácter fundamental, en los estudios de Ciencias de la Educación de la oferta académica universitaria pública y privada española en el EEES

<i>Titulación</i>	<i>Universidad</i>	<i>Asignatura</i>
Magisterio de Educación Infantil	Universidad Autónoma de Madrid	Políticas Educativas de la Unión Europea
	Universidad de Salamanca	Instituciones Educativas
	Universidad de Granada	La escuela en la Educación Infantil: políticas educativas comparadas de la Unión Europea
	Universidad Pontificia de Comillas	La educación infantil en España y en Europa
Magisterio de Educación Primaria
Educación Social	Universidad del País Vasco	Legislación Educativa y Perspectiva Internacional
		Derechos humanos, Políticas Sociales y Educativas
	Universidad de Valencia	Educación Internacional
		Educación Social Comparada
	Universidad de Vic	Educación Social en Europa
	Universidad de Almería	Educación y Cooperación al Desarrollo
	Universidad Complutense de Madrid	Educación para la Cooperación y el Desarrollo Social
Universidad de Huelva	Educación para el desarrollo y la cooperación internacional	

	Universidad de Murcia	Educación, Cooperación y Desarrollo
	Universitat Ram3n Llull	Europa Social
	Universidad Nacional de Educaci3n a Distancia	Derechos Humanos y Educaci3n
Pedagogía		Política Comparada de la Educaci3n Social
	Universidad de Barcelona	Pedagogía Internacional
	Universidad del País Vasco	Legislaci3n Educativa y Perspectiva Internacional
		Derechos humanos, Políticas Sociales y Educativas
	Universidad Nacional de Educaci3n a Distancia	Derechos Humanos y Educaci3n
Universidad de Valencia	Derechos Humanos y Educaci3n	

Fuente: elaboraci3n propia a partir de la informaci3n y documentaci3n publicada en las Webs oficiales de las universidades españolas.

A este respecto, podemos comprobar cómo, tras la implementaci3n del EEES, se ofertan veintiuna asignaturas afines a Educaci3n Comparada con un carácter fundamental en los grados de Magisterio de Educaci3n Infantil, Educaci3n Social y Pedagogía de catorce universidades españolas, de las cuales once son de titularidad pública y sólo tres de titularidad privada (Universidad de Vic, de naturaleza pública pero de gesti3n privada; Universidad Ram3n Llull; y Universidad Pontificia de Comillas).

Si consideramos no sólo la materia de Educaci3n Comparada, sino también la de Educaci3n Internacional, en sus diversas denominaciones, impartidas, con un carácter fundamental, en las universidades públicas españolas que ofertan alg3n grado de educaci3n, podemos comprobar cómo tras la última reforma universitaria el número de universidades que ofertan Educaci3n Comparada e Internacional ha aumentado pasando a ser 17 universidades de 41, lo que representa un 41,5%. Sin embargo, esta informaci3n resulta sesgada si no se complementa con el análisis por titulaciones que venimos realizando ya que, tras la última reforma universitaria, hay universidades que ofrecen más de una asignatura propia de la disciplina, con carácter fundamental, en varios de los grados de educaci3n que ofertan. De este modo, en la actualidad, un total de 22 titulaciones de universidades públicas ofertan, al menos, una asignatura de Educaci3n Comparada o Internacional, por lo que el porcentaje de representaci3n aumenta del 11,2% inicial al 17,6%. Por tanto, la presencia de la Educaci3n Comparada e Internacional, con carácter fundamental, en las titulaciones de Ciencias de la Educaci3n es considerablemente superior tras la última reforma universitaria con respecto al año 2005 (14%).

Si atendemos al total de materias afines con carácter fundamental que se imparten tanto en universidades públicas como privadas, puede observarse como es en los grados de Educaci3n Social y Pedagogía donde se concentra la mayoría de la oferta. En el grado de Magisterio de Educaci3n Primaria no se ofertan materias de este tipo y en el grado de Magisterio de Educaci3n Infantil sólo cuatro de ellas. A su vez, las asignaturas de

Educación Internacional representan el 57,2% de la oferta obligatoria de materias afines. Derechos Humanos y Educación un 23,8% y Cooperación al Desarrollo y Educación un 19%.

Por tanto, la presencia fundamental de la disciplina en el escenario universitario actual no quedaría trazada ni definida por completo, si al cómputo de dieciocho asignaturas de Educación Comparada contabilizadas hasta ahora, no se le incorporara las veintiuna materias afines propias del ámbito disciplinar, siendo un total de treinta y nueve las materias que se imparten con un carácter fundamental tras la reforma universitaria. En este sentido, teniendo en consideración únicamente aquellas asignaturas que nos permiten comparar los datos antes y después de la citada reforma, podemos comprobar cómo la oferta académica de la disciplina, con un carácter fundamental, ha aumentado en las titulaciones de Ciencias de la Educación tras la implementación del EEES, pasando de dieciocho asignaturas a treinta y cuatro.

Si nos centramos en las universidades públicas españolas, podemos comprobar que del total de titulaciones de Ciencias de la Educación existentes, en veintiséis de ellas se ofrece, al menos, una asignatura de Educación Comparada o alguna de sus materias afines, lo que supone una proporción del 20,8% frente al 14% que representaban en el año 2005. Si bien es cierto, hay que tener en consideración que antes de la reforma universitaria había menos titulaciones de educación y nos referimos a quince asignaturas que se ofertan en quince titulaciones de Pedagogía, mientras que en la actualidad, se ofertan más titulaciones de educación y treinta y dos materias repartidas en veintiséis titulaciones de Educación, ya que en la Universidad de Valencia, del País Vasco y la UNED se ofertan dos asignaturas con carácter fundamental en sus titulaciones de Educación Social y Pedagogía. El hecho de que aumente la presencia curricular de la disciplina, inicialmente, evidencia una importancia creciente y renovada de la misma y sus materias afines en la formación inicial de los profesionales de la educación en España, ya que hay más centros, más titulaciones y más asignaturas que contemplan la disciplina con un carácter fundamental. Por ello, podemos concluir que, atendiendo al total de asignaturas que se imparten en las titulaciones de Ciencias de la Educación con carácter fundamental, tras la incorporación del sistema universitario español al Espacio Europeo de Educación Superior, la presencia de nuestra disciplina académica ha aumentado de manera considerable.

2. ESTUDIO COMPARATIVO DE LA PRESENCIA DE LA EDUCACIÓN COMPARADA Y MATERIAS AFINES DE SU ÁMBITO DISCIPLINAR EN LAS TITULACIONES UNIVERSITARIAS DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA CON CARÁCTER OPTATIVO

Dándole continuidad a este análisis, es importante también conocer cuál es la presencia de Educación Comparada y sus materias afines, con un carácter optativo, en el

conjunto de las titulaciones hasta ahora estudiadas, a fin de ofrecer una visión íntegra y lo más completa posible de la configuración curricular de la disciplina. Además, para poder ofrecer una perspectiva comparada del estudio, nos serviremos, una vez más, del trabajo realizado por Ancheta Arrabal (2005)⁹.

Tabla 3. Evolución de la presencia de la Educación Comparada y de sus materias afines con carácter optativo, en los estudios de Ciencias de la Educación de la oferta académica universitaria española¹, antes y después de la implementación del EEES

<i>Curso académico 2005/2006</i>			<i>Curso académico 2013/2014</i>		
<i>Titulación</i>	<i>Universidad</i>	<i>Asignatura</i>	<i>Titulación</i>	<i>Universidad</i>	<i>Asignatura</i>
Magisterio de Educación Infantil	Universidad de Almería	R.E.C. ²	Magisterio de Educación Infantil	Universidad de Salamanca	Educación Comparada
	Universidad de Huelva	R.E.C.			Modelos y Programas de Escolarización Comparada
	Universidad de Lleida	R.E.C.		Universidad de León	Modelos y Prácticas educativas en el contexto europeo e internacional
				Universidad Pública de Navarra	Cooperación al desarrollo y Educación
<i>Curso académico 2005/2006</i>			<i>Curso académico 2013/2014</i>		
<i>Titulación</i>	<i>Universidad</i>	<i>Asignatura</i>	<i>Titulación</i>	<i>Universidad</i>	<i>Asignatura</i>
Magisterio de Educación Primaria	Universidad de Almería	R.E.C.	Magisterio de Educación Primaria	Universidad Pública de Navarra	Cooperación al desarrollo y Educación
	Universidad de Huelva	R.E.C.			Universidad de Salamanca
	Universidad de Lleida	R.E.C.		Modelos y Programas de Escolarización Comparada	
	Universidad de Santiago de Compostela	Educación Comparada			
Educación Social	Universidad de Huelva	Educación Comparada	Educación Social	Universidad de Huelva	Políticas Educativas Europeas de Educación Social.
	Universidad de Málaga	Educación Comparada		Universidad Nacional de Educación a Distancia	International Education: Politics and Policies
	Universidad de	R.E.C.			

⁹ A fin de que el trabajo de Ancheta (2005) nos sea de utilidad en este estudio, se han incluido exclusivamente las diplomaturas de Magisterio de Educación Infantil, Magisterio de Educación Primaria, Educación Social y la Licenciatura de Pedagogía. Asimismo, hemos de tener en consideración que en el citado trabajo la muestra de estudio eran sólo universidades públicas y que, cuando se aludía a materias afines a Educación Comparada, no se especificaba el nombre de las mismas, a excepción de las propias de la titulación de Pedagogía.

	Valencia			Universidad Autónoma de Barcelona	Educación y Cooperación para el desarrollo.
					Educación Social Comparada
				Universidad de Barcelona	Educación para el desarrollo y la cooperación
					La Educación Social en Europa
				Universidad de Salamanca	Educación Social Comparada
				Universidad de Valencia	Cooperación al desarrollo y Educación
				Universidad de Vic	Derechos del Niño
Pedagogía	Universidad de Granada	Sistemas Educativos y reformas de los Sistemas Educativos Europeos	Pedagogía	Universidad de Salamanca	Organismos internacionales. Europa y educación.
	Universidad de Valencia	Cooperación para el Desarrollo y Educación		Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)	International Education: Politics and Policies
				Universidad Autónoma de Barcelona	Educación y Cooperación para el desarrollo
Curso académico 2005/2006			Curso académico 2013/2014		
Titulación	Universidad	Asignatura	Titulación	Universidad	Asignatura
Pedagogía			Pedagogía	Universidad de La Laguna	Educación para la cooperación y el desarrollo
				Universidad de Oviedo	Educación para la cooperación y el desarrollo sostenible
				Universidad Complutense de Madrid	Sistemas educativos comparados

NOTAS

¹ Los datos relativos al curso académico 2013/2014 pertenecen a la oferta pública y privada universitaria.

² REC: Materias relacionadas con Educación Comparada.

Fuente: elaboración propia a partir de la información y documentación publicada en las Webs oficiales de las universidades españolas; Anчета Arrabal (2005).

Tras la implementación del EEES, la Educación Comparada y sus materias afines están presentes, con carácter optativo, en doce universidades, una de ellas de gestión privada (Universidad de Vic). Y de las veintidós materias ofertadas, veintiuna se imparten en universidades públicas.

Para poder comparar los datos recientes con los del período 2005/2006, nos vamos a centrar exclusivamente en las asignaturas optativas de la disciplina de los planes de estudio de las universidades públicas españolas. A este respecto, puede advertirse que dichas materias se ofertaban en el curso 2005/2006 en siete universidades con un total de doce asignaturas, mientras que, tras la implementación del EEES, las universidades que las ofertan ascienden a once con un total de veintiuna asignaturas repartidas en los distintos grados de Educación.

Las materias propiamente de Educación Comparada con carácter optativo disponibles en 2005 eran tres y en la actualidad continúan siendo tres. Por tanto, es en la oferta de materias afines optativas en dónde recae con más fuerza el aumento cuantitativo de la disciplina en los planes de estudios de Educación actuales de las universidades públicas con respecto al año 2005. En concreto, nueve asignaturas entonces frente a dieciocho en la actualidad.

Si nos centramos en la presencia optativa de la disciplina tras la última reforma universitaria en las titulaciones de Educación, tanto en universidades públicas como privadas, podemos comprobar cómo las asignaturas Educación para la Cooperación y el Desarrollo y Educación Internacional obtienen la mayor representatividad, ambas con un 36,4% de la oferta optativa total, concentrada, principalmente, en los grados de Educación Social y Pedagogía. La asignatura Educación Comparada alcanza una proporción del 13,6% y su presencia optativa se localiza en los grados de Magisterio de Educación Infantil y Primaria y en Pedagogía. El resto de asignaturas: Modelos y Programas de Escolarización Comparada y Derechos del Niño también representan un 13,6% de la oferta optativa total, impartándose la primera en los grados de Magisterio de Educación Infantil y Primaria y la segunda en el grado de Educación Social.

3. LA PRESENCIA ACADÉMICA DE NUESTRA DISCIPLINA HOY

Otro aspecto a estudiar, ciertamente relevante, es cómo se configura la presencia de la disciplina en los grados de Educación de forma diferenciada. En la actualidad se ofertan un total de sesenta y una asignaturas propias del campo de la Educación Comparada, independientemente del carácter de la materia o la titularidad de la universidad en la que se imparte. En concreto, cincuenta y tres se cursan en universidades públicas y sólo ocho en privadas. Así pues, del total de asignaturas:

- El 44,3% se imparten en los grados de Pedagogía.
- El 34,4% se imparten en los grados de Educación Social.
- El 14,7% se imparten en los grados de Magisterio de Educación Infantil.
- El 6,6% se imparten en los grados de Magisterio de Educación Primaria.

Puede apreciarse con claridad que es en el grado de Pedagogía donde la presencia de la disciplina es mayoritaria, ya que cerca de la mitad de las asignaturas forman parte de los planes de estudios de dicha titulación. Junto con las materias ofrecidas en el grado de Educación Social conforman cerca del 80% de la oferta. Esta conclusión, en su estudio sobre veinte universidades, también se establece en el trabajo de Sevilla, Luzón y Torres (2011) respecto a la docencia y la oferta educativa de Educación Comparada en las universidades españolas en los estudios de grado y posgrado. Así, señalan que “hay una coincidencia casi unánime en que la presencia de la Educación Comparada y materias afines tiene mayor presencia en las titulaciones de Grado de Educación, sobre todo en la referente al Grado de Pedagogía y Grado de Educación Social”.

Con respecto al año 2005, es en el grado de Educación Social donde se advierte un cambio favorable muy sustancial a la incorporación de la disciplina en la formación de estos profesionales de la Educación ya que la oferta de materias en universidades públicas ha aumentado seis veces, pasando de tres asignaturas a dieciocho tras la reforma universitaria. La presencia de la disciplina en los grados de Magisterio es minoritaria. En Educación Primaria la oferta de materias en universidades públicas ha disminuido sensiblemente con respecto al año 2005. Sin embargo, en Educación Infantil se observa un aumento considerable, pues se ofertan más del doble de asignaturas propias de la disciplina en universidades públicas.

De nuestro estudio también puede destacarse el hecho de que en los grados de Pedagogía y Educación Social algunas universidades ofertan, incluso, tres materias propias de la Educación Comparada en una misma titulación. Tal es el caso de la Universidad de Valencia en el grado de Educación Social, la Universidad de Salamanca en el grado de Magisterio de Educación Infantil y la UNED en los grados de Educación Social y Pedagogía.

Si atendemos con exclusividad al conjunto de materias de Educación Comparada y afines que se imparten con un carácter fundamental en los grados de Educación, podemos comprobar que, del total de materias que se ofertan en el conjunto de las universidades españolas (treinta y nueve):

- El 53,8% se imparten en los grados de Pedagogía.
- El 30,8% se imparten en los grados de Educación Social.
- El 12,8% se imparten en los grados de Magisterio de Educación Infantil.
- El 2,6% se imparten en los grados de Magisterio de Educación Primaria.

Tal y como se observa, cuando diferenciamos por el carácter fundamental u optativo de la materia, se confirma una presencia menor de la disciplina en los grados de Magisterio. Hecho que, lamentablemente, denota que, en algunos contextos institucionales, la

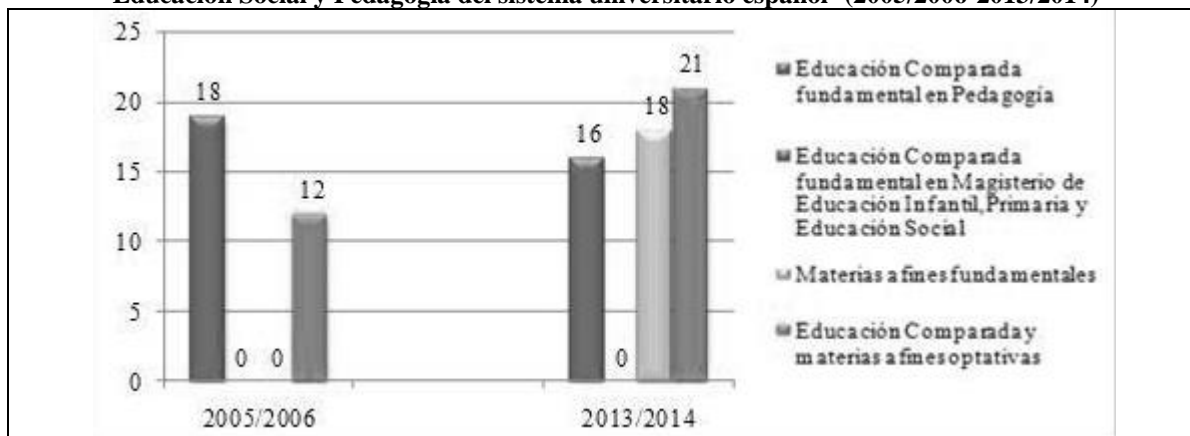
Educación Comparada tiene una importancia ciertamente relativa en la formación de estos profesionales de la educación. Situación que contrasta con el hecho de que, desde su nacimiento como disciplina académica en 1900 con el curso de James E. Russell en el *Teachers College* de la Universidad de Columbia en Nueva York, ha estado vinculada a la formación de profesores. Una realidad que, sin embargo, como mostraba Halls (1990) comienza a cambiar en los años setenta del pasado siglo en universidades de diversas partes del mundo que pasan a considerar superflua su presencia en el currículo de la formación de maestros. Tendencia que, de manera general, no ha revertido.

Por el contrario, es en los grados de Pedagogía y Educación Social donde se concentran la gran mayoría de asignaturas con un carácter fundamental (cerca del 85% de la oferta). A pesar de que en esta última titulación se ha producido una pequeña reducción, su presencia continúa siendo importante. Tan sólo en el grado de Pedagogía se imparten más de la mitad de las asignaturas de toda la representación académica de la disciplina con carácter fundamental, lo que confirma que, tras la reforma universitaria del EEES, es en los planes de formación de los futuros pedagogos donde la Educación Comparada y sus materias afines adquieren mayor potencial, confirmando la tendencia de años anteriores y otros lineamientos similares recientes en el plano internacional (MANZON 2011: 61-62).

4. A MODO DE CONCLUSIÓN

Tratando de sintetizar el trabajo previo realizado, presentamos aquí el siguiente gráfico que nos permite visualizar cuál es la configuración actual de la presencia curricular de nuestra disciplina en la formación universitaria inicial de los futuros profesionales de la educación en España¹⁰, con anterioridad y posterioridad a la implementación de la última reforma universitaria.

Gráfico 1. Total de asignaturas de Educación Comparada y afines con carácter fundamental y optativo en las titulaciones de Magisterio de Educación Infantil, Magisterio de Educación Primaria, Educación Social y Pedagogía del sistema universitario español¹ (2005/2006-2013/2014)



¹⁰ Vid. Nota al pie número 2.

NOTAS

¹ Para permitir la comparabilidad de los datos expuestos en el gráfico nos hemos basado en asignaturas impartidas en universidades de titularidad pública, con la excepción de las asignaturas de Educación Comparada, con carácter fundamental, en la titulación de Pedagogía. Para este tipo de materias se ha tenido en consideración aquellas impartidas en universidades tanto públicas como privadas, ya que se dispone de esta información para ambos períodos de tiempo.

Fuente: elaboración propia.

A través del Gráfico 1 puede apreciarse cuál es la situación de la disciplina en los estudios de Educación, antes y después de la reforma universitaria. A modo de síntesis, advertimos cómo es en los estudios de Pedagogía dónde la oferta de la asignatura de Educación Comparada con carácter fundamental era superior en el período 2005/2006. En las restantes titulaciones de educación la oferta de dicha asignatura con carácter fundamental es inexistente en ambos períodos. Sin embargo, si atendemos a la presencia de las asignaturas afines del campo curricular que nos es propio con carácter fundamental en el conjunto de los Estudios de Ciencias de la Educación, el panorama que se dibuja revierte por completo la situación inicial, mostrando un proceso de expansión y consolidación mayor de la disciplina. En la actualidad hay más centros universitarios y más titulaciones que ofertan más asignaturas propias de nuestro campo. Así pues, contamos con treinta y cuatro asignaturas con carácter fundamental frente a las dieciocho que se impartían antes de la implementación del EEES. Además, si tenemos en consideración el conjunto de asignaturas de Educación Comparada y afines optativas ofertadas en las universidades públicas españolas el panorama presente se vuelve más esperanzador, computando, finalmente, cincuenta y cinco asignaturas frente a las treinta existentes con anterioridad a la última reforma universitaria.

La presencia curricular total de la disciplina en las universidades públicas españolas (incluyendo asignaturas de Educación Comparada y afines con carácter fundamental y optativo) en el año 2005 era del 23,4%. Es decir, de las 107 titulaciones de educación, objeto de nuestro estudio, que se ofertaban entonces, se impartían en 25 de ellas un total de 27 asignaturas. Mientras que en la actualidad, de 125 titulaciones de educación, en 35 de ellas se ofrecen un total de 53 asignaturas, lo que representa un 28%. Este notable aumento tras la incorporación universitaria al EEES indica que la importancia creciente de la Educación Comparada en los planes de formación de los profesionales de la educación españoles es un hecho que parece consolidarse pese al escepticismo inicial en torno a la cuestión.

Al mismo tiempo, queremos destacar que, mientras que con anterioridad a la actual reforma universitaria, tan sólo en dos universidades públicas – Granada y Valencia- se ofertaban dos materias propias de la disciplina de Educación Comparada en una de sus titulaciones de educación (en ambos casos en la titulación de Pedagogía), en la actualidad este fenómeno está presente en un número mayor de universidades públicas. Además, en algunas de ellas, se da en más de una titulación de educación de la misma universidad. Y,

en algunos casos, con una oferta superior de asignaturas del campo de la Educación Comparada en una misma titulación (hasta tres materias, como ha sido mencionado anteriormente). Así pues, el EEES ha supuesto una oportunidad para fortalecer y expandir el campo de la Educación Comparada para ciertas de universidades.

Hasta aquí, aunando los análisis presentados, puede afirmarse que el avance de la disciplina es una realidad que plantea un doble reto a los profesionales implicados en la misma: por un lado, en el contexto de permanente y necesaria revisión de las titulaciones universitarias cada tres años, el seguimiento de la evolución de esta expansión se convierte en un imperativo para informar y conocer en profundidad el estado de la cuestión en nuestro contexto nacional. Por otro lado, la investigación y observación de la propia disciplina permite establecer e identificar tanto los avances como las lagunas sobre los que determinar y priorizar los ámbitos de definición y actuación estratégicos que permitan la consolidación y evolución de nuestro ámbito disciplinar. Un campo que, a día de hoy, se encuentra en un momento proclive para su afianzamiento dado el creciente peso que en la definición de las políticas educativas, modelos de formación y prácticas educativas juegan tanto las organizaciones internacionales como los marcos político-institucionales supranacionales de carácter regional. Además, existe un amplio consenso en reconocer que somos todos y cada uno de nosotros los que con nuestra práctica docente e investigadora debemos legitimar intelectualmente nuestro ámbito disciplinar ante el conjunto de nuestros colegas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANCHETA, A. (2005): *Problemas, desafíos y tendencias en la Educación Comparada como materia de la formación inicial del profesorado en las universidades españolas*, en M. A. Pereyra García; D. Sevilla; J. Luengo; A. Luzón; M. Torres; M. Jiménez; A. J. Olmedo (Eds.): *Convergencias de la educación superior en el ámbito europeo y latinoamericano*. IX Congreso Nacional de Educación Comparada, pp. 25-35 (Granada, Grupo Editorial Universitario).
- AYALA, A. y GONZÁLEZ, A. (1999): *L'Éducation Comparée en Espagne: passé et perspectives*, en J. M. Leclerq, (ed.): *L'éducation comparée. Mondialisation et spécificités francophones*, pp. 183-193 (Paris, AFEC, Centre National de Documentation Pédagogique).
- FERRER, F. (1996): *Reflexiones sobre la docencia en educación Comparada*, en VV. AA.: *En Educación, Empleo y Formación Profesional*, pp. 203-214 (Actas del V Congreso Nacional de Educación Comparada. Universidad de Valencia).
- GARCÍA GARRIDO, J. L. (1982): *Educación Comparada: fundamentos y problemas* (Madrid, Dykinson).
- GARCÍA GARRIDO, J. L. (2005): Diez años de Educación Comparada en España, *Revista Española de Educación Comparada*, nº 11, pp. 15-36.

- GARCÍA RUIZ, M^a J. (2012): Impacto de la globalización y el postmodernismo en la epistemología de la educación comparada, *Revista Española de Educación Comparada*, 20, pp. 41-80.
- GONZÁLEZ, A. (1991): *La Educación Comparada en España (del recuerdo a la esperanza)*, en González, A. (comp.). *Lecturas de Educación Comparada*, pp. 15-29 (Murcia, MD).
- HALLS, W. D. (ed) (1990): *Comparative Education: Contemporary Issues and Trends*. Paris: UNESCO.
- LÁZARO, L. M. (1997): *Educación Comparada y cooperación para el desarrollo en educación. Una respuesta curricular en el ámbito de las Ciencias de la Educación*. En VV. AA.: *Educación, Empleo y Formación Profesional*. Actas del V Congreso Nacional de Educación Comparada, pp. 215-225 (Valencia, Universidad de Valencia).
- LÁZARO, L. M.; ANCHETA, A. y LORENTE, M. (2011): *Docencia y oferta educativa del ámbito de Educación Comparada en las universidades españolas en los estudios de Grado y Posgrado*. Presentado en IV Jornadas Nacionales en Docencia e Investigación en Educación Comparada, Valencia, España. (Documento no publicado).
- LÁZARO, L. M. (2013): Comparative and International Education in Spain: Current Approaches and Directions for Future Teaching and Research, Annual Review of Comparative and International Education 2013, *International Perspectives on Education and Society*, Volume 20, pp. 37-42.
- MANZON, Maria (2011): *Comparative Education: The Construction of a Field* (Hong Kong, Springer/Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong).
- MARTÍNEZ USARRALDE, M^a. J. (2008): «¿Un brindis al sol?»: Panorama académico de la Educación Comparada en el actual escenario universitario español, *Revista Española de Educación Comparada*, nº 14, pp. 269-306.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2013): Oferta de titulaciones (<https://www.educacion.gob.es/notasdecorte/jsp/compBdDo.do>), consultado el 25 de noviembre de 2013.
- NAYA, L. M^a.; FERRER, F. y MARTÍNEZ USARRALDE, M^a. J. (2009): Pasado, presente y futuro de la Educación Comparada en España, *Revista Española de Educación Comparada*, 15, pp. 277-294.
- NAYA, L. M^a. y FERRER, F. (2010): La Enseñanza de la Educación Comparada en España. Historia y Presencia en los Nuevos Grados de Educación, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 8, nº 2, pp.133-147.
- PEDRÓ, F. (1993): *Conceptos alternativos y debates teórico-metodológicos en Educación Comparada: una panorámica introductoria*. En J. Schriewer y F. Pedró (eds.), *Manual de Educación Comparada*, pp. 163-188 (Barcelona: PPU).
- PEREYRA, M. (1989): *La comparación, una empresa razonada de análisis. Por otros usos de la comparación*, *Revista de Educación* (Número extraordinario sobre Los usos de la comparación en Ciencias Sociales y en Educación), pp. 25-76.

- RAVENTÓS, F. y PRATS, E. (2012): Sociedad del conocimiento y globalización. Nuevos retos para la Educación Comparada, *Revista Española de Educación Comparada*, 20, pp. 19-40.
- RUIZ BERRIO, J. (1975): Notas para una historia de la educación comparada en España. *Revista Española de Pedagogía*, 130, pp. 225-242.
- SENENT, J. M^a. (2005): Los estudios de Pedagogía en Europa en el contexto de la implantación del proceso de Bolonia y la situación de la Educación Comparada, *Revista Española de Educación Comparada* 11, pp. 95-133.
- SEVILLA, D., LUZÓN, A. y TORRES, M. (2011): *Docencia y oferta educativa del ámbito de Educación Comparada en las universidades españolas en los estudios de Grado y Posgrado*. Presentado en IV Jornadas Nacionales en Docencia e Investigación en Educación Comparada, Valencia, España. (Documento policopiado).
- TUSQUETS, J. (1979): La aportación española al comparativismo pedagógico, *Revista de Educación*, 260, pp.115-131.
- VALLE, J. M. (2012): La política supranacional: Un nuevo campo de conocimiento para abordar las políticas educativas en un mundo globalizado, *Revista Española de Educación Comparada*, 20, pp. 109-144.
- VEGA GIL, L. (ed.) (2010): *El proceso de Bolonia y la Educación Comparada: miradas críticas* (Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, Aquilafuente, 159) Documento electrónico.

PROFESIOGRAFÍA

Luís M. Lázaro

Catedrático de Teoría e Historia de la Educación. Profesor de la Universidad de Valencia desde 1984. Ha impartido ininterrumpidamente ahí clases de Educación Comparada desde 1986 hasta la actualidad, además de cursos de doctorado y seminarios de Educación Comparada e Internacional en Universidades europeas y latinoamericanas. Ha dirigido proyectos de investigación, Tesis doctorales y publicado libros y artículos sobre educación superior en la OCDE, políticas educativas en países desarrollados y en desarrollo, la educación en Estados Unidos, y problemas de la educación en América Latina. **Datos de contacto:** Universidad de Valencia. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Dpto. Educación Comparada e Historia de la Educación. Avenida Blasco Ibáñez nº 30. (46010) Valencia, España. E-mail: Luis.Lazaro@uv.es.

Miriam Lorente

Licenciada en Pedagogía y con un Máster Universitario del área de educación por la Universidad de Valencia. Premio extraordinarios de Licenciatura y de Máster de su promoción. Actualmente, finaliza sus estudios de doctorado en Educación en dicha universidad, sobre los derechos de la infancia y la educación en Centroamérica en una

perspectiva comparada. Forma parte del Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación de la Universidad de Valencia donde ejerce sus funciones docentes e investigadoras como Personal Investigador en Formación desde 2011. Sus líneas de investigación están relacionadas con la mencionada temática de sus estudios de doctorado, el panorama de la Educación Superior en América Latina y la situación de la Educación Comparada en España tras la implementación del Espacio Europeo de Educación Superior. **Datos de contacto:** Universidad de Valencia. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Dpto. Educación Comparada e Historia de la Educación. Avenida Blasco Ibáñez nº 30. (46010) Valencia, España. E-mail: Miriam.Lorente@uv.es.

Ana Ancheta

Profesora Ayudante Doctor del Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación de la Universidad de Valencia (UV). Maestra de Educación Infantil por la Universidad de Alicante y Licenciada en Pedagogía por la UV, resultando primer premio en su promoción académica y segundo nacional. Tras desarrollar una beca FPI en dicho departamento se doctora con Mención Europea en Educación y Atención de la Primera Infancia en 2010, obteniendo el Premio Extraordinario de Doctorado de su Facultad en la UV y el Premio Pedro Roselló a la mejor tesis doctoral de la Sociedad Española de Educación Comparada en 2012. **Datos de contacto:** Universidad de Valencia. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Dpto. Educación Comparada e Historia de la Educación. Avenida Blasco Ibáñez nº 30. (46010) Valencia, España. E-mail: Ana.Ancheta@uv.es.

Fecha de recepción: 4 de marzo de 2014.

Fecha de revisión: 5 agosto 2014 y 8 octubre de 2014.

Fecha de aceptación: 4 de noviembre de 2014.

ESTUDIOS E INVESTIGACIONES

Analysis and Research

1



EL IMPACTO DE LAS INSTITUCIONES INTERNACIONALES EN LA FORMULACIÓN DE POLÍTICAS DE EDUCACIÓN EN PAÍSES PEQUEÑOS: EL CASO DE EL SALVADOR

*The impact of international institutions on education
policymaking in small states: the case of El Salvador*

Brent Edwards Jr.*

RESUMEN

Este artículo analiza el poder institucional de la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID) en el proceso de la formulación de políticas educativas en El Salvador, durante el período 2003-2005. Los resultados muestran cómo las instituciones bilaterales y multilaterales aprovechan del capital financiero y académico para orientar los procesos de formación de políticas e influenciar en la decisión sobre cuáles políticas son las más aceptables y deseables. Como se podrá ver, una muestra de esta influencia es la manera en que USAID fue capaz de manipular los procesos de formación de políticas al organizar eventos importantes y producir información esencial que dieron lugar a futuros eventos y posteriores oportunidades para presentar y sobredimensionar sus

* Universidad de Tokyo (Japón).

investigaciones. Además, esta investigación enfatiza que un liderazgo excepcional y una voluntad política a nivel nacional pueden ser insuficientes para evitar las agendas promovidas por instituciones internacionales. Finalmente, se sugiere que la investigación educativa en países pequeños refleje la noción de pequeñez en el enfoque de la capacidad institucional.

PALABRAS CLAVE: Formación de políticas educativas; El Salvador; Organismos internacionales; Agencia de Desarrollo Internacional de los Estados Unidos; Poder institucional; Estados pequeños.

ABSTRACT

This article analyses the institutional power of the United States Agency for International Development (USAID) in the process of education policy formation in El Salvador during 2003-2005. The results show how bi- and multi-lateral institutions are able to leverage financial and intellectual capital to guide the policymaking process and sway which policies are seen as acceptable and desirable. As is show, one key to this influence is how USAID was able to manipulate the policymaking process by creating key events and producing key informational inputs that led to future events and subsequent opportunities to present and emphasize their research. Additionally, this research underscores how even exceptional leadership and political will at the national level can be insufficient to avoid the agendas that are at times advanced by international institutions. Finally, it is suggested that research on education in small states expand the notion of smallness to focus on institutional”.

KEY WORDS: Education policymaking; El Salvador; International organizations; USAID; Small states; Institutional power.

INTRODUCCIÓN

Las maneras en que se manifiesta el poder de las instituciones internacionales en los procesos de diseño de políticas educativas es un tema que merece urgente atención en los países pequeños. Mientras este es un tema cada vez más relevante para todos los países, de cualquier tamaño (JONES, 2007), es especialmente un tema ineludible para los países pequeños, dada su limitada capacidad productiva y sus limitados recursos, que a menudo acompañan a su reducido tamaño (BRAY y PACKER, 1993; MAYO, 2010; RANDMALLIV, 2002). Este artículo centra su atención específicamente en este problemático tema. Al hacerlo, se concentra en la dinámica de formulación de políticas, poniendo atención, particularmente, a la forma en que las organizaciones internacionales influyen estos

procesos. Como se verá, para la literatura de los países pequeños, esta es un área a la que se le ha prestado poca atención. Generalmente, sin embargo, es de reconocer la influencia que las instituciones internacionales poseen y ejercen en la creación de políticas educativas alrededor del mundo, lo cual no ha pasado desapercibido por muchos. (DALE, 1999; EDWARDS, 2013, 2014; MUNDY, 1998; MUNDY y GHALI, 2009; SAMOFF, 2007; 2009; VERGER, 2012; VERGER, NOVELLI y ALTINYELKEN, 2012).

De aquí en adelante, este artículo desvela y analiza un proceso particular de formulación de políticas educativas en El Salvador. Específicamente, este artículo tiene por objeto la formulación del Plan 2021, un documento de estrategias nacionales para la educación, producido entre 2003 y 2005, que en ese entonces pretendía guiar las decisiones sobre políticas educativas hasta el año 2021¹. Esto se hace para demostrar cómo las instituciones internacionales pueden filtrarse y afectar los procesos de diseño de políticas educativas de tal manera que sus políticas preferidas se mantengan siempre en la agenda², aun cuando se enfrenten a un Ministro de Educación que maneja un alto nivel de autoridad ante profesionales nacionales, y de igual manera ante organizaciones internacionales. Necesariamente, se hará referencia a la realidad, a las limitaciones y a los retos que puedan obstaculizar a los actores educativos nacionales de países pequeños en la formulación de políticas educativas. El desglose del proceso, por medio del cual se creó el Plan 2021, permitirá que este artículo vaya más allá de simplemente demostrar que los actores nacionales están entrelazados con los actores internacionales en tales procesos, sino que demostrará también cómo ciertas organizaciones internacionales pueden, sutil y deliberadamente, ejercer lo que Barnett y Duval (2005) definen como poder institucional (tema que se examinará a continuación).

Antes de proceder, vale aclarar que en este trabajo se cita una definición particular de procesos de diseño de políticas. Esta definición ve los procesos de formación de políticas educativas como esos procesos (a menudo) largos y deliberantes en los que representantes políticos, gubernamentales y, específicamente, representantes del Ministerio de Educación participan – juntamente con actores internacionales – en la formulación o en la autorización de un texto oficial de políticas que incluya la posición asumida por el Estado (es decir, instituciones gubernamentales) con relación a las reformas que se harán al sistema educativo (EDWARDS, 2013, 2014). En atención a estos fenómenos, es entonces que se aborda para El Salvador el tema de poder institucional.

La investigación de este artículo se fundamenta en la recolección de datos en dos períodos. El primero se realizó entre septiembre de 2009 y junio de 2010; y el segundo, de agosto de 2011 a mayo de 2012. Se entrevistaron a 19 actores claves, nacionales e

¹ Se seleccionó el año 2021 ya que representa el ducentésimo aniversario de la independencia del país del dominio español.

² Los temas sobre implementación de políticas quedan fuera del alcance de este artículo debido a su enfoque.

internacionales; además, se obtuvo y se examinó documentación estrechamente relacionada con cada uno de los aspectos del proceso de formulación del Plan 2021. Se usaron métodos específicos en el análisis de datos que facilitaron la identificación, síntesis y explicación de esa influencia (EDWARDS, 2012, 2014). Las estrategias de análisis empleadas se seleccionaron porque, desde una perspectiva estructural y organizacional, sirven para clarificar las dinámicas de interacción y la atribución de causalidad en los procesos de creación de políticas educativas que involucran a actores de múltiples niveles.

El resto del artículo inicia con una exposición sobre la pequeñez territorial de El Salvador, seguida por una revisión de la literatura relevante sobre el diseño de políticas educativas en países pequeños. Luego, se examina el concepto del poder institucional, tal como lo definen Barnett y Duval (2005). Posteriormente, se introducen y se discuten los resultados del estudio, con énfasis en la dinámica entre actores claves del Gobierno y las instituciones bilaterales y multilaterales. En la penúltima parte, se plantean las implicaciones teóricas, y en la parte final de la investigación se elaboran algunos comentarios concluyentes.

1. LA PEQUEÑEZ TERRITORIAL DE EL SALVADOR

Las características que posee El Salvador, lo convierten en un buen caso para investigar las dinámicas de diseño de políticas educativas, tal como lo indica a continuación la tabla 1. En términos del tamaño de la población, por ejemplo, El Salvador se encuentra dentro del umbral de diez millones (KUZNETS, 1960)³ y, geográficamente, es el país más pequeño de Centro América. Además, es vulnerable a desastres naturales y es una nación que depende de una estrategia de crecimiento basada en la exportación, de socios comerciales grandes, y de remesas; y es por lo tanto un país al que las fluctuaciones de la economía mundial lo afectan fácilmente. Notablemente, estas características son comunes entre los países pequeños (ATCHOARENA, DA GRACA y MARQUEZ, 2008; MANCOMUNIDAD/BANCO MUNDIAL, 2000).

Tabla 1: El Salvador y las Dimensiones Convencionales de la Pequeñez de un País

<i>Dimensión</i>	<i>Descripción</i>
Población	6.2 millones
Área geográfica	8,000 millas cuadradas (igual al tamaño de Massachusetts)
PIB	US\$ 212.000 millones
PIB/Per Cápita	US\$ 3,702
Lejanía y Aislamiento	Proximidad geográfica a otros países; Tratado de Libre Comercio con los países de Centro América, Chile, Colombia, República Dominicana, México, Los Estados Unidos

³ Los límites de población son, por supuesto, arbitrarios hasta cierto punto y han cambiado en el transcurso de los años (HINDMARSH, 1996). Mientras que Kuznets (1960) ubica el límite de pequeñez en 10 millones de habitantes, otros lo han ubicado en 5 millones (DEMAS, 1965), y más recientemente, 1.5 millones (MANCOMUNIDAD/BANCO MUNDIAL, 2000).

Vulnerabilidad a desastres naturales	Afectada regularmente por huracanes, terremotos, inundaciones, erupciones volcánicas
Limitaciones de capacidad institucional	La capacidad ha aumentado en los últimos tiempos, especialmente desde el fin de la Guerra Civil; el Ministerio de Educación tiene capacidad moderada para diseñar e implementar reformas; a partir de 2005, el Ministerio de Educación adquirió credibilidad y reputación como una institución pública competente.
Diversificación económica limitada	Históricamente ha sido dependiente de la agricultura, recientemente se ha diversificado a la actividad maquilera y a los servicios. Actualmente, la agricultura ocupa el 11% del PIB, industria el 30%, y los servicios el 59%
Política de apertura del país	Estrategia de crecimiento basado en exportaciones – dependiente de unos pocos socios comerciales grandes (Por ej., los Estados Unidos alcanza un 48% de exportaciones y 37% de importaciones); abundante salida de emigrantes (20.5% de la población vive fuera del país); gran entrada de remesas (recibidas por el 22% de familias)
Volatilidad de ingresos y pobreza	Vulnerabilidad a los cambios en la economía mundial debido a la estrategia de crecimiento basado en exportaciones; el 38% de la población está por debajo de la línea de pobreza.

Fuente: Elaboración propia a partir de Atchoaréna, Da Graça & Marquez (2008), Informe del Grupo de Trabajo Conjunto de la Secretaría del Mancomunidad y el Banco Mundial (2000), Agencia Central de Inteligencia (2012), Fajnzylber y López (2008), Gillies (2010), y Banco Mundial (2011, 2012a,b).

Para la presente investigación, los indicadores positivistas cuantitativos que a menudo se usan para clasificar a los países pequeños (HINDMARSH, 1996), no son de mayor interés. En cambio, ya que este artículo examina las dinámicas de diseño de políticas, la dimensión central es la capacidad institucional. De acuerdo con la tabla 1 podría decirse que, en El Salvador, el Ministerio de Educación (MINED) posee un nivel moderado de capacidad institucional. Los especialistas en educación que trabajan en El Salvador han notado, por ejemplo, que desde los noventa el MINED ha sido capaz de establecer credibilidad y reputación como institución pública al ejecutar un buen número de reformas legales, organizacionales y técnicas que mejoraron el funcionamiento del sistema educativo y el acceso al mismo (GILLIES, 2010). Pero, como se explicará posteriormente, en El Salvador el MINED ha tenido, a veces, dificultad para administrar y controlar los procesos de diseño de políticas, en particular por la gran afluencia de ayuda para el desarrollo de organizaciones internacionales (especialmente la USAID y el Banco Mundial) después del fin de la Guerra Civil en 1992 (GILLIES, 2010; MARTIN Y VICTORIA, 2014). Este aspecto de “pequeñez”, que no es pertinente únicamente a la nación de El Salvador, es el aspecto medular del resto de este artículo (SMAWFIELD, 1993).

2. LITERATURA SOBRE EL DISEÑO DE POLÍTICAS EDUCATIVAS EN PAÍSES PEQUEÑOS

La capacidad institucional y el diseño de políticas educativas en países pequeños han sido temas tratados por unos pocos académicos, así como por unos pocos estudios. El Grupo de Trabajo Conjunto sobre Países Pequeños de la Secretaría de la Mancomunidad y el Banco Mundial (2000), por ejemplo, ha identificado la insuficiente capacidad

institucional como característica clave que distingue a los países pequeños⁴. A pesar de que las discusiones sobre capacidad institucional suelen restringirse a la habilidad que tienen los Gobiernos para proveer servicios públicos (MANCOMUNIDAD/BANCO MUNDIAL, 2000), es también un factor relevante en la formación de políticas. Al respecto, Atchoarena, Da Graca y Márquez (2008: 167) expresan que “las pequeñas economías y los altos niveles de dependencia de ayuda externa (...) ponen muchas limitaciones al desarrollo de políticas”. De igual manera, Crossley (2008: 247) señala que “en aquellos casos en los que países pequeños se comprometen con objetivos de desarrollo inspirados internacionalmente (...) sus propias prioridades de desarrollo se subsumen, se pasan por alto, o se ignoran” (ver también a JULES, 2008). Aunque tal vez no todos los países pequeños experimentan un déficit institucional en lo relativo al diseño de políticas – Islandia, Suiza, y los Emiratos Árabes Unidos pueden ser experiencias que valga la pena explorar – algunas investigaciones han demostrado que muchos de ellos adolecen de esa deficiencia, incluyendo a los países caribeños (JULES, 2008) y a los del Pacífico (COXON y MUNCE, 2008).

Al referirse al tema de por qué los países pequeños a menudo enfrentan dificultades en el manejo de las dinámicas para la formación de políticas, la literatura vuelve su mirada hacia ciertas instituciones internacionales. Por ejemplo, Jules (2006) habla con toda franqueza sobre cómo las organizaciones internacionales – particularmente las instituciones bilaterales y multilaterales y universidades reconocidas – intersecan los marcos de las políticas educativas en los países pequeños. El autor argumenta que, debido al capital financiero y al capital intelectual que estas instituciones potencian, tienen la capacidad de influenciar en la decisión sobre cuáles son las políticas aceptables y deseables, el autor argumenta además que se requiere de un liderazgo excepcional y una voluntad política a nivel nacional que eviten las agendas que elaboran y que defienden esas instituciones internacionales (JULES, 2006). La perspectiva de Jules (2006) es especialmente reveladora porque habla con la experiencia de haber trabajado como Secretario de Desarrollo de Recursos Educativos y Humanos en Santa Lucía, como miembro del equipo que preparó el Plan Educativo para la Organización de Países del Caribe Occidental, y como Director del Grupo de Trabajo Conjunto para el Caribe en el Banco Mundial Visión 2020 (ver también JULES, 2008). Separadamente, el Grupo de Evaluación de Operaciones del Banco Mundial explica que la capacidad institucional de los países pequeños es parcialmente limitada porque “las actividades y los requisitos de múltiples donantes pone una carga excesiva a la ya saturada capacidad administrativa de los países pequeños en desarrollo, donde los donantes buscan imponer sus propias(...) prioridades y requisitos administrativos”

⁴ Sin embargo, debería notarse que el grupo de 45 países pequeños, en los que el Grupo de Trabajo Conjunto se ha enfocado, está conformado por países en desarrollo y por lo tanto omite pequeños países desarrollados que pueden variar al respecto, tales como Islandia, Groenlandia, los Emiratos Árabes Unidos, Chipre, Malta, Suiza, etc.

(BANCO MUNDIAL/DEPARTAMENTO DE EVALUACION DE OPERACIONES, 1999, citado por la MANCOMUNIDAD/BANCO MUNDIAL, 2000: 42)

Esta investigación no pretende negar las explicaciones que la literatura ofrece sobre por qué los países pequeños batallan con las dinámicas de formación de políticas educativas; sino que busca matizar y cuestionarlas de tres maneras. En primer lugar, esta investigación intenta demostrar precisamente cómo organizaciones internacionales dirigen los capitales financieros y académicos a favor de sus políticas preferidas. En segundo lugar, trata de demostrar que donde ocurre “imposición” de políticas por parte de las instituciones bilaterales y multilaterales, no necesariamente es el resultado de conflictos directos o de coacción de un grupo hacia otro. En tercer lugar, esta investigación intenta problematizar la idea promovida por Jules (2006), que el liderazgo excepcional y la voluntad política a nivel nacional son suficientes para evitar las agendas que muchas veces han propuesto las organizaciones internacionales. Para tratar estos dos aspectos, en este trabajo, se emplea el concepto de poder institucional.

3. MARCO ANALÍTICO: PODER INSTITUCIONAL

Al escribir sobre las normas, las estructuras y las organizaciones que orientan, regulan y controlan la gobernanza global, Barnett y Duvall, explican detalladamente el concepto de poder institucional, cuando expresan:

“El poder institucional es el control que unos actores ejercen sobre otros de manera indirecta (...) [E]l (...) foco (...) está en las instituciones formales e informales que median entre A y B, de tal forma que, cuando A trabaja en las reglas y procedimientos que definen a esas instituciones, lo que hace es guiar, dirigir y limitar las acciones (u omisiones) y las condiciones de existencia de otros, a veces sin conciencia de ello” (BARNETT Y DUVAL, 2005: 15).

Con relación a los procesos de diseño de políticas, entonces, la tarea consiste en determinar cómo A (por ejemplo, una organización internacional) utiliza ciertos arreglos institucionales indirectos y procedimientos que gobiernan y median su desarrollo, con el propósito de orientar las decisiones de B (por ej., un MINED) – a través de maneras desconocidas por B.

Conceptualmente, tal como Barnett y Duvall explican, a pesar de que la definición de poder institucional, depende de los procedimientos que gobiernan las interacciones directas entre las instituciones, el poder institucional llega hasta “aquellas relaciones socialmente ampliadas e institucionalmente difusas” (BARNETT y DUVAL, 2005: 16). Para agregar especificidad adicional a este análisis, se sugiere que las relaciones a las que los autores se refieren sean entendidas como una variedad de elementos, por ejemplo, eventos y sub-procesos que contribuyen a configurar los entornos de los procesos de diseño de políticas (EDWARDS, 2012). En concreto, como Edwards (2012) señala, estas relaciones pueden incluir el comportamiento, la presentación y la difusión de

investigaciones y de información – a menudo a través de eventos específicos y de informes de comisiones – así como a través de trabajo de apoyo, procesos de consulta nacional, comisiones nacionales, conferencias y seminarios internacionales y también a través de Acuerdos Internacionales. Por lo tanto, la implicación para este análisis es que el proceso de elaboración del Plan 2021 debe ser descomprimido para mostrar cómo ciertas organizaciones internacionales que funcionan por medio de esta diversidad de elementos son capaces indirectamente de guiar, dirigir y restringir las acciones y las condiciones de existencia de esas entidades, que desarrollan políticas educativas a nivel nacional, principalmente el MINED.

4. USAID Y LA CREACIÓN DEL PLAN 2021⁵

Debido a la limitación de espacio en este trabajo, no es posible tratar todos los aspectos del proceso que originó al Plan 2021, ni tampoco cada disposición que el Plan contempla. Así, para ilustrar el poder institucional de organizaciones bilaterales y multilaterales, este trabajo se concentra específicamente en los esfuerzos realizados por la oficina de educación de la Agencia Internacional para el Desarrollo en El Salvador (USAID/ES) por promover durante el desarrollo del Plan 2021 su prerrogativa, específicamente, que más atención y recursos fuesen destinados a la población estudiantil de las áreas menos favorecidas. A pesar de que el foco de la oficina de educación de USAID/ES debatiblemente constituye un uso beneficioso del poder institucional, el propósito de este artículo no es criticar a USAID/ES por el contenido de su agenda, sino más bien, el de llamar la atención sobre cómo se manifiesta el poder institucional. Además, el restringir el núcleo de este artículo a las prerrogativas de USAID/ES no significa que sea la única instancia de poder institucional presente en el proceso de formulación del Plan 2021. Más bien, en la medida que la participación de USAID/ES refleja poder institucional, esa participación caracteriza al estado de cosas en general.

Ocho son los momentos claves por medio de los cuales se evidenció el poder institucional de USAID/ES en el proceso de formulación del Plan 2021. En cuanto al momento de su realización, estos comenzaron a mitad del año 2003 y concluyeron en marzo del 2005 con la finalización del contenido del Plan 2021. La tabla 2 refleja estos elementos y sus fechas de ejecución.

Tabla 2. Elementos claves en el Proceso de Formación de Políticas del Plan 2021

<i>Período de Tiempo</i>	<i>Descripción</i>
Mediados de 2003	USAID/ES publica concurso de propuestas (RFP, por sus siglas en inglés) para realizar un estudio sobre la educación básica en El Salvador

⁵ Para citas más exhaustivas de otros recursos bibliográficos sobre el diseño de políticas educativas en El Salvador, consúltese a Edwards, Martin y Victoria (2014).

Octubre – noviembre del 2003	La Academia para el Desarrollo de la Educación (AED) produce la evaluación sectorial de la educación básica (BESA por sus siglas en inglés).
Diciembre del 2003	Se realiza en San Salvador, El Salvador, una serie de discusiones de mesa redonda sobre la orientación futura para una reforma educativa.
Febrero-abril 2004	USAID/ES financia un estudio sobre la inequidad en el sistema educativo de El Salvador, el cual es completado por un consultor internacional.
Mayo 2004	El Banco Mundial crea un “diagnóstico resumen” que combina todos los estudios recientes sobre el sistema educativo de El Salvador.
Junio 2004	USAID/ES realiza un evento público sobre el tema de la inequidad educativa.
Agosto-noviembre 2004	La Comisión Presidencial nombrada por el recién electo Presidente, Antonio Saca, produce un informe que presenta una visión sobre el desarrollo de la educación en el país.
Enero-febrero 2005	El MINED trabaja afanosamente en la elaboración del Plan 2021.

Fuente: Elaboración propia.

Cada uno de estos elementos se contextualiza y se explica a continuación para señalar cómo USAID/ES, al momento que trabajaba por medio de arreglos y procedimientos institucionales formales e informales, pudo, indirectamente, influenciar no únicamente el proceso de diseño de políticas, sino que también el contenido final del Plan 2021. Sin embargo, en primer lugar, se comenta sobre la ministra de educación que fungió durante la mayor parte del tiempo en que se formuló el Plan, así como del momento de su ingreso en este proceso. El comprender ese momento y su liderazgo ayudará a explicar cómo las organizaciones internacionales influyen el diseño de políticas, así como el significado de esa influencia.

5. LIDERAZGO DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN

En junio de 2004, inmediatamente después de que Antonio Saca asumiera como Presidente de El Salvador, se nombró a un nuevo ministro de educación. Todos a quienes se entrevistaron hablaron del liderazgo y de la seguridad que demostraba la ministra sobre sus prioridades de reforma. Su destreza y su ingenio eran el resultado de 15 años de experiencia al frente de puestos de alto rango dentro del MINED, tales como el de directora nacional de educación y el de vice-ministra, así como también su experiencia de trabajo con organizaciones internacionales. Un consultor internacional que trabajaba para AED⁶, se

⁶ Hoy en día, AED no existe. Se convirtió en FHI360. Véase: <http://www.fhi360.org/>.

expresó de ella así, “En términos de estilo de administración, (ella) sabía muy bien lo que quería, y como ejecutante efectiva, tenía un (...) concepto claro de esas cosas. El resto de temas podrían ser interesantes, podrían ser buenos, pero ella se enfocaba en su agenda” (INTACT20). De igual forma, un experto internacional en educación con más de 10 años de experiencia de trabajo para USAID y AED en El Salvador caracterizó a la ministra de la siguiente manera:

“Con toda seguridad se puede afirmar que si [la Ministra] no estaba en disposición de hacer algo, no se hacía y no lo incluía en sus planes. El Ministerio, particularmente bajo su administración, estaba siempre listo para ejecutar. Los donantes probablemente influían menos en El Salvador que en muchos otros países (...) Bajo [esta Ministra], los donantes, en efecto, se mantenían al margen. Se les ordenaba lo que tenían que hacer. Se les decía, por ejemplo, este es nuestro plan, Plan 2021. Tiene estos apartados, ustedes de USAID nos van a ayudar con esto, ustedes cooperantes españoles nos van a ayudar con esto otro y con esto. No necesitan comunicarse entre sí. No necesitan tener mesas redondas de donantes o cualquier otra cosa similar porque nosotros somos el ministerio y les vamos a decir lo que queremos (...) Bueno, no tienen que seguir al pie de la letra lo que digo, pero ustedes no...nos dictan los términos de esta relación”. (INTACT21).

Entonces, sin ninguna duda, en el panorama posterior a junio 2004, se percibe que el proceso que generó el Plan 2021 no era del dominio de los actores internacionales sino que del MINED – y particularmente de la ministra de educación –. Sin embargo, el problema es que, fuera de los círculos oficiales, se sabía que muchos de los elementos que alimentaron e influyeron en el Plan 2021 se produjeron antes que la ministra asumiera el cargo. Es más, después de junio de 2004, un número de arreglos institucionales formales e informales de la USAID, que estaban fuera del control del Ministerio de Educación, tendrían un impacto indirecto. Por estas razones, la producción del Plan 2021, a pesar de tener particularmente rasgos de liderazgo del MINED, fue susceptible al poder institucional de USAID/ES, tal como se mostrará adelante.

6. USAID/ES Y LOS ELEMENTOS DE FORMULACIÓN DEL PLAN 2021

a) Elemento 1. A mediados de 2003, la nueva directora de educación de USAID/ES, conocedora de que las elecciones presidenciales estaban a menos de un año de distancia y también de que por muchos años no se había realizado un estudio sobre el estado del sistema educativo, sacó a concurso propuestas (RFP) para que se realizara una investigación en el sistema de educación básica. De tal forma que el equipo de educación de USAID/ES se dispuso a producir “estudios que serían útiles [para el diseño de políticas en la nueva administración] – no simplemente más investigaciones” (INTACTFG1). Sin embargo, mientras que el concurso de propuestas (RFP) convocaba a realizar una investigación multi- sectorial de la educación básica, uno de sus objetivos específicos era el de iniciar un proceso de investigación y diálogo que ubicara el tema de equidad educativa en el centro de la discusión sobre políticas. Como lo expresara la directora de educación de USAID:

“Esto de la equidad...era mi tema especial...[yo] estaba en una situación de poder y usé ese poder para tratar de influenciar sobre temas de equidad...El concurso de propuestas (RFP) que salió a luz en el 2003 tenía mucho de esto [(por ejemplo, énfasis en la investigación sobre el estado de la educación de los más pobres)]. A mí me habían contratado antes de esa fecha; como primera tarea, tenía que escribirlo” (INTACT 2)⁷.

El concurso de propuestas para este estudio lo ganó AED, una organización mundial no-gubernamental (NGO) especializada en investigaciones sobre salud y educación y en ejecución de proyectos. Con este RFP se inició – no de forma oficial - el largo proceso que produciría el Plan 2021.

b) Elemento 2. Entre octubre y noviembre de 2003, AED administró la producción del estudio. Para estar seguro, el resultado de BESA cubría una gran variedad de temas que incluían la calidad docente, administración de sistemas de información, educación parvularia y finanzas educativas, entre otras cosas. Pero, sin temor a equivocación, ambos, el marco introductorio y las recomendaciones del informe - cuyo autor era la directora de la Oficina de Educación de USAID/ES- estaban diseñados con enfoque de equidad. La siguiente afirmación apoya lo expresado:

“El reto de la nueva administración es de demostrar un compromiso real con la educación de los pobres (...) Es evidente que las políticas aplicadas en la década pasada no han priorizado lo suficiente, oportunidades de aprendizaje de calidad para los niños provenientes de hogares pobres” (SCHIEFELBEIN y otros, 2005: 9).

Además, tres de las diez recomendaciones estaban relacionadas con el tema de la equidad. Estas animaron al Gobierno a:

(a) “promover el acceso a la educación parvularia (...) del 40% de hogares con ingresos más bajos”; (b) “establecer prioridades para mejorar la calidad de la educación básica en (...) zonas habitadas por niños provenientes de hogares con bajos ingresos”, y (c) “promover el acceso inicial, asistencia continua y retención escolar del 20% de niños provenientes de hogares con bajos ingresos” (SCHIEFELBEIN y otros, 2005: 16-18).

c) Elemento 3. En diciembre de 2003, con el BESA a su disposición, USAID/ES organizó un foro⁸ en San Salvador para discutir sobre el rumbo futuro de las políticas educativas en el país, al que asistieron “unos 70 actores del sector educativo” (SCHIEFELBEIN y otros, 2005: 22). Estas mesas de discusión se destacan en el proceso total de formulación del Plan 2021 por tres razones: Primero, tal como lo señalará un especialista en educación participante en el foro, al expresar que dicho evento fue “un factor importante” porque estas reuniones sirvieron para “reforzar (...) temas relevantes (...) y para crear una plataforma común de conceptos, ideas, problemas y soluciones”

⁷ Debería tomarse en cuenta que la directora del Departamento de Educación de USAID/ES fue capaz de enfatizar este tema porque engranaba entonces con las estrategias regionales de la USAID (USAID, 2003).

⁸ El MINED y el Banco Mundial co-financiaron este foro.

(MINEDNL7). Segundo, “permitieron un buen ‘punto de partida’ – lo que claramente se interpretaba como ‘oigan, de aquí en adelante solamente avanzamos’”, tal como lo menciona un especialista internacional en educación (INTACT20). Este entusiasmo hizo eco en los especialistas en educación locales quienes afirmaban que los foros seguían siendo “Citados (...) como instrumentos de reflexión, de diálogo y de consulta que arrojaban información para la elaboración del Plan 2021” (MINEDNL10). Tercero, las discusiones fueron importantes para el proceso en general porque la directora de la oficina de educación de USAID/ES tuvo la capacidad de generar consenso sobre la necesidad de investigar más acerca de temas claves de interés. Por lo tanto, luego de las discusiones del foro, la directora de la oficina de educación de USAID/ES dirigió un grupo informal de investigadores interinstitucionales que incluía contrapartes del MINED y de AED.

d) Elemento 4. Entre febrero y abril de 2004, la directora de la oficina de educación de USAID/ES como miembro del “comité de investigación”, tal como se conocía a este grupo, financió un estudio a profundidad sobre inequidad educativa en El Salvador conducido por un investigador internacional (ROSEKRANS, 2006). Aunque BESA incluía recomendaciones y términos ligados directamente a temas de inequidad, USAID/ES percibió la necesidad de un estudio adicional que subrayara en forma más detallada la distribución desigual de acceso a la educación, recursos educativos y rendimiento educativo a través de todo El Salvador, particularmente en las zonas rurales y en las zonas empobrecidas. La idea era que este informe proporcionara suficiente información convincente y detallada que fuera directamente útil y que influyera en el planteamiento de prioridades para el diseño de políticas educativas en la nueva administración política. Al respecto, el director de la oficina de educación de USAID/ES manifestó:

“Nos aprovechamos del momento para incluir en los datos la realidad de lo que estaba pasando y las necesidades del país, y además de los temas de inequidad en cuanto a dónde deberían encaminarse los recursos. Fue una intervención muy oportuna en el razonamiento de estos actores” (INTACT2).

Para aumentar la probabilidad de impacto de este estudio, USAID/ES se aseguró que los resultados – basados en estudios econométricos –se redactaran de tal manera que fueran comprensibles para personas sin formación en investigación (EDWARDS, 2014).

e) Elemento 5. En mayo de 2004 a solicitud del ministro de educación saliente, el Banco Mundial elaboró un “diagnóstico resumen”. En este diagnóstico se incluyeron los estudios sobre varios aspectos del sistema educativo realizados en los ocho meses previos (no únicamente los financiados por USAID/ES). La importancia de este documento es que, cuando “la nueva ministra de educación tomara posesión de su cargo, [el mes siguiente], ella y su equipo decidieran usarlo [el diagnóstico resumen] como una de las fuentes principales de información para el nuevo plan estratégico de 16 años, Plan 2021” (ROSEKRANS, 2006: 8). El futuro vice-ministro, en la administración de Saca, afirmó que

se había tomado la decisión consciente de ya no hacer investigaciones adicionales porque ambos, él y la nueva titular de la cartera “valoraban mucho la investigación y los estudios” que se habían realizado en los nueve meses previos al cambio de la administración (MINEDNL7). Los estudios externos parecían ser suficientes.

f) Elemento 6. En junio de 2004, inmediatamente después de la inauguración del período del Presidente Antonio Saca, USAID/ES decidió organizar otro evento - un foro público - para hacer conciencia sobre el tema de la equidad. Asistieron más de un centenar de diseñadores de políticas, representantes del Gobierno, personal del MINED, y expertos en políticas sociales, al igual que los medios de comunicación. En este evento, además de que el autor de la investigación sobre equidad presentara los resultados del estudio, un grupo de distinguidos ciudadanos, profesionales en educación y desarrollo, organizó una discusión de panel al respecto. El segundo componente del evento fue la presentación hecha por un consultor del Banco Mundial que habló sobre distintos temas, tales como programas compensatorios que destinaban abundantes recursos para los estudiantes más pobres en México, su importancia y su implementación. Al final, el realizar este evento, el invitar a los medios y el destacar tanto las dos investigaciones como a los dos especialistas que enfatizaron temas sobre equidad fue, en palabras de la directora de la oficina de educación de USAID/ES, “una forma de asumir atención al tema de equidad (INTACT2)”. Las personas entrevistadas coincidían, frecuentemente, en que estos esfuerzos habían tenido el efecto deseado en los Ministerios de Educación y Hacienda, cuyos representantes también asistieron al foro público.

g) Elemento 7. Después de junio de 2004, aparecen dos elementos más para la producción del Plan 2021. El primero de estos es la Comisión Presidencial (o simplemente la Comisión), creada por decreto presidencial a finales de agosto de 2004. Esta comisión – formada por 16 notables personalidades con alto perfil dentro de la sociedad salvadoreña – tuvo el encargo de producir un documento que incluyera la visión de desarrollo del sistema educativo salvadoreño en los años venideros. El proceso para desarrollar esa visión lograría un consenso entre actores claves, y a la vez produciría el contenido del Plan 2021 con cierta credibilidad, dado el reconocimiento de que gozaban los miembros de la Comisión, y al hecho que el MINED tomaría en consideración la visión de la Comisión al establecer la orientación del Plan 2021. Al final, la Comisión produjo una propuesta amplia sobre cómo debería desarrollarse el sistema educativo; contenía metas a nivel macro así como objetivos específicos. Para desarrollar el documento, sin embargo, se entregó a cada miembro de la Comisión, una copia de todas las investigaciones que se habían realizado durante el año anterior. Además, la Comisión escuchó presentaciones de especialistas sobre temas variados. La directora de la Oficina de Educación de USAID/ES y el autor de la investigación sobre equidad hicieron tal presentación para enfatizar el hecho de que el invertir en educación en las zonas más pobres de El Salvador era regresivo (EDWARDS,

2014). El resultado neto es que, en su propuesta, la Comisión reprodujo las mismas sugerencias que primero habían aparecido en BESA, un año antes.

h) Elemento 8. El último elemento en la producción del Plan 2021 que se señala en este artículo es la concretización de sus contenidos⁹. Esto ocurrió entre enero y febrero de 2004, y tal como lo describieron algunos representantes del MINED requería de la formación de numerosos equipos técnicos para que trabajaran en el diseño de los programas específicos que conformarían el Plan 2021 en la práctica. Lo que se destaca en ese momento es que el trabajo tenía mucho que ver con la “aportación de ideas” tal como lo expresa el vice-ministro de educación, (MINEDNL7). Él recuerda que “cada grupo tomaba los insumos de información relevante y luego ponían junta toda la información necesaria para cada área” (MINEDNL7). El hecho que la mayoría de insumos informativos que se tomaron en cuenta fueron producidos por instituciones bilaterales y multilaterales¹⁰, implicó que para el MINED, la tarea más importante para la finalización del Plan 2021 fue trasladar a términos programáticos los temas más relevantes que habían sido señalados por las investigaciones realizadas en el año y medio anterior, además del informe de la Comisión Presidencial. Esto explica el por qué el contenido mismo del Plan 2021 – revelado en marzo del 2005– refleja los temas que USAID/ES había estado promoviendo indirectamente por medio de investigaciones, desde finales de 2003. Por ejemplo, entre las metas principales del Plan se nota que el MINED decidió enfocar “el aumento de servicios en la educación básica, dándole prioridad a los sectores más pobres” (MINED, 2005: 19). Es más, una de “las medidas prioritarias” fue ofertar más niveles de escolaridad (grados) en las escuelas de las municipios rurales más pobres del país, (MINED, 2005: 20).

Sin embargo, el MINED todavía jugaba un papel clave. En especial, no solamente le correspondía la difícil tarea de la elaboración del documento denominado Plan 2021, sino que también el diseño de los mecanismos que harían realidad los nuevos programas, además de la responsabilidad de asegurarse que estos programas fueran factibles en términos de presupuesto. Todavía prevalecía el poder institucional en el proceso que produjo el Plan 2021. La clave para percibir el impacto y la importancia del poder institucional en este proceso es comprender que USAID/ES influyó directa o indirectamente, desde 2003, tanto a la Comisión Presidencial como a otros muchos elementos del proceso de formulación de políticas, de tal manera que la percepción por

⁹ Simultáneamente con el trabajo de la Comisión Presidencial se llevó a cabo un proceso de consulta nacional en El Salvador. La USAID/ES contribuyó con este proceso al financiar parcialmente un consultor que facilitó reflexiones y recogió información de los participantes. Luego, en diciembre de 2004, la Universidad de Harvard realizó un seminario, financiado por USAID/ES, con el objetivo de fomentar la reflexión y la discusión sobre temas educativos prioritarios para el Ministerio de Educación salvadoreño entre un grupo pequeño de profesionales prominentes. Para conocer más sobre este evento, consultar a Edwards (2013).

¹⁰ De hecho, debería tomarse en cuenta que además de USAID/ES, el Banco Mundial y la Agencia Española de Cooperación produjeron documentos que fueron tomados en cuenta por el MINED al producir el Plan 2021.

parte de los nuevos titulares de educación, sobre cuáles temas ameritaban atención, se vio afectada. A continuación se examina este aspecto en mayor profundidad.

7. DISCUSIÓN: PODER INSTITUCIONAL Y ESTABLECIMIENTO DE LA AGENDA

Los ocho elementos presentados anteriormente muestran la repetida demostración de poder institucional. Esto se vuelve evidente al considerar que el poder institucional opera indirectamente a través de medios formales e informales. Este hecho es clave porque en ningún momento USAID/ES tuvo control directo sobre el MINED. Al contrario, el poder institucional se ejerció a través de organizaciones intermediarias (por ej., la AED), arreglos informales (por ej., el Comité de Investigación), interacción casual (por ej., la Comisión Presidencial), eventos informativos (mesas de foro público), y quizás lo más importante, a través de los insumos informativos (por ej., la investigación BESA y los estudios sobre equidad). Por lo tanto, de estas maneras la USAID/ES fue capaz de influenciar el proceso general, impactar en la agenda para la reforma, orientar el pensamiento del MINED e incidir en una parte de la agenda de reformas al Plan 2021.

El despliegue de poder institucional ayuda a matizar la forma en que se comprende la influencia que ejercen las organizaciones internacionales en la formación de políticas educativas. Es decir, a pesar que Jules (2006), en sus trabajos sobre países pequeños, debidamente argumentaba que las instituciones bilaterales y multilaterales (al igual que universidades de prestigio) son capaces de influenciar al capital financiero y al académico para que puedan orientar los procesos de diseño de políticas y puedan decidir qué políticas son aceptables y deseables, la contribución de esta investigación estriba en que muestra una forma concreta en que eso pueda suceder. Como se ha explicado, en este caso, USAID/ES contribuyó y manipuló el proceso al generar eventos y al aportar información esencial que llevaba a futuros eventos y a posteriores oportunidades para presentar y sobredimensionar sus investigaciones. Por supuesto, ni esos eventos, ni las investigaciones, estaban al nombre de USAID/ES únicamente; en cada caso, las acciones se realizaban oficialmente en colaboración con el MINED y/o con AED, o eran nominalmente financiadas por USAID/ES, mientras se orientaban y se modificaban para reforzar su motivación (tal como lo señala el informe de investigación, en el elemento 4).

En relación a esto, el presente artículo da testimonio del concepto de imposición comúnmente mencionado. Sin lugar a dudas, las investigaciones sobre formación de políticas en general, al igual que la formación académica sobre diseño de políticas en los países pequeños, se refieren a la imposición y la definen en términos de la coacción que un actor ejerce sobre otro, tal vez con amenazas de retener algo, tal como la ayuda para el desarrollo (DALE 1999; LUKES, 2005; BANCO MUNDIAL/DEPARTAMENTO DE EVALUACION DE OPERACIONES, 1999, citado por la MANCOMUNIDAD/BANCO

MUNDIAL, 2000). En el caso del Plan 2021, se puede ver que la influencia internacional no se manifestó de forma directa. Materialmente, la USAID/ES afectó el proceso al estructurar estratégicamente eventos, en los que se incluían sus perspectivas y sus preferencias (SAMOFF, 2007). Por lo menos, USAID/ES pudo hacer esto, en parte, debido a razones estructurales.

Sin duda, es necesario cuestionar esos aspectos estructurales que permitieron esa influencia por parte de USAID/ES. Hay que considerar las implicaciones de la brecha de tiempo que hubo entre la fecha en que la nueva ministra – quien presidió oficialmente la construcción del Plan 2021 – fue nombrado, y cuándo, el proceso inicial para formular el Plan 2021, comenzó – por supuesto, no de forma oficial. Este intervalo de tiempo permitió a USAID/ES realizar pasos preliminares que impactarían la discusión y la agenda para la reforma antes, durante y después del cambio de administración. Por un lado, es beneficioso el hecho que USAID/ES y otras organizaciones internacionales se mantuvieran comprometidas a través de múltiples administraciones. Ese compromiso ampliado puede facilitar la continuidad y la estabilidad. Por otro lado, sin embargo, este compromiso no conforma de manera explícita la naturaleza de la discusiones sobre reforma educativa. Además, las administraciones entrantes tienden a funcionar dentro del marco de las discusiones ya existentes, especialmente cuando esa discusión se fundamenta en una serie de investigaciones realizadas por consultores de renombre o instituciones con mucho prestigio apoyados por eventos con perfiles muy altos que orientan el consenso sobre cuáles son los temas más apremiantes (y a menudo qué soluciones son las más adecuadas) (BERMAN, 1992; HALL, 1993).

Tal fue el caso en El Salvador. Es digno mencionar que la ministra de educación, que tomó posesión en junio de 2004, tenía particularmente una gran experiencia, talento, y seguridad. Tal como Gillies menciona:

“El Ministerio de Educación era generalmente identificado en encuestas públicas como la dependencia gubernamental más confiable y capaz. Sería difícil enfatizar este punto ya que el poder del MINED para negociar reformas tiene gran reputación y credibilidad” (GILLIES, 2010: 76).

A pesar de esta y otras afirmaciones similares, que “bajo [el Ministerio de Educación], los donantes estaban, en efecto, marginados” (INTACT 21), este artículo ha demostrado que el poder institucional se combina con los tiempos de la transición política, de tal forma que, en contraste con la afirmación de Jules (2006), se puede aseverar que aun el liderazgo excepcional no es inmune. La USAID/ES no dictó los términos de la relación pero fue capaz de influenciar indirectamente el proceso, los puntos de la agenda, y el contenido, significativamente.

A la luz de los aspectos discutidos anteriormente, los futuros estudios deberían investigar más sobre el poder institucional para corroborar la prevalencia de las formas de

manipulación aquí señaladas -formas que pueden ser comunes en los países pequeños debido a la capacidad limitada en lo administrativo, en lo financiero, y en lo técnico que a menudo experimentan-. En aquellos lugares donde no están presentes tales manifestaciones de poder institucional, se deberían extraer experiencias comparativas sobre esas características que permiten a los países pequeños superar o atenuar las acciones estratégicas de las organizaciones internacionales y las propias limitaciones estructurales a las que dichas organizaciones le sacan provecho y usan a su favor.

8. IMPLICACIONES TEÓRICAS

A pesar del alcance micro de esta investigación, se pueden extraer algunas implicaciones teóricas. En particular, esta investigación sobre el Plan 2021 demuestra la importancia de comprender el diseño de políticas tanto en términos procesales como relacionales, ya que esos términos nos motivan a estudiar cómo unos eventos generan otros que impactan la formación de políticas (ROBERTSON, 2011). La influencia externa a menudo no se inserta a través de una acción directa, sino que a través de una serie de eventos y acciones que se vinculan y se extienden a través de administraciones políticas nacionales de tal forma que, como Samoff (2007) señala, las perspectivas de los donantes están efectivamente arraigadas. Finalmente, para aclarar sobre las dinámicas de diseño de políticas en El Salvador y la manera en que cuidadosamente e intencionadamente la USAID/ES operacionalizó su influencia a través de elementos intermediarios nos lleva a lo que Cowen (2009) denomina “geometría de inserción” –por ej., un cuidadoso posicionamiento, secuencia e intensidad de elementos– en la formación de políticas educativas, de tal manera que las ideas de actores internacionales formen parte de los espacios de la política nacional.

Mientras que los comentarios anteriores se han enfocado en las contribuciones de esta investigación al aspecto académico, el cual le da una perspectiva político-económica al estudio del diseño de políticas educativas, los resultados del mismo también tienen implicaciones para otra perspectiva teórica –denominada teoría de la cultura mundial- (WCT, por sus siglas en inglés). Para ese fin, hay algo especial que se puede señalar: Que la política educativa nacional no siempre se deriva de una cultura mundial común que propugna ciertos valores y políticas liberales sobre otros, y que ha sido racionalizada, institucionalizada y difundida por organizaciones internacionales y sus representantes (CHABBOT, 1998; MCNEELY, 1995; MCNEELY Y CHA, 1994; MEYER, BOLI, THOMAS y RAMIREZ, 1997)¹¹. Ya que la WCT plantea que los Estados automáticamente, sin ningún problema y por propósitos de legitimidad promulgan prioridades en sus políticas que reflejan los contenidos y las normas descritas y contenidas

¹¹ El desarrollo de la Teoría de la Cultura Mundial, recientemente, ha llegado a ocupar un lugar central en los debates sobre formación de políticas. Para una perspectiva crítica, consúltese a Carney, Rappleye y Silova (2012). Consúltese a Jepperson (2001) para un recuento alternativo de su evolución.

en acuerdos internacionales (por ej., Educación para Todos, Metas de Desarrollo del Milenio), en estatutos de organizaciones multilaterales (por ej., la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) y en redes de profesionales en desarrollo internacional; esta investigación sugiere que la gestión y la intención sean el núcleo para la formación de políticas. Entonces, tal como se ha descrito aquí, la directora de educación de USAID/ES intencionalmente y repetidamente usó su poder para aumentar el perfil sobre financiamiento de la inequidad en la educación y para insertarlo en la agenda y en el pensamiento de especialistas en educación salvadoreños, tanto dentro como fuera del MINED. Es más, cabe mencionar que este tema sobre el financiamiento de la inequidad en la educación no merece ninguna atención a nivel global; si no que era su “tema particular” (INTACT2). El impulso para esa prioridad, por lo tanto, no emanó de una cultura mundial, al contrario, fue impulsado por la preferencia personal de un actor institucional clave.

Para resumir, las implicaciones pueden plantearse de la siguiente manera. Primero, la formación de políticas educativas, a veces, puede tener más relación con el poder institucional y las agendas personales que con la cultura global que los teóricos de WCT proponen, especialmente en países pequeños, aunque, se necesita más investigación para clarificar mejor este punto. Segundo, para los expertos en economía política, la manipulación de la formación de políticas educativas por parte de actores internacionales puede ser menos evidente, más compleja y más indirecta de lo que ya obviamente es, especialmente debido a que los espacios para el diseño de políticas en los países pequeños (y en Estados de todos los tamaños) se encuentran ahora configurados por actores nuevos y diferentes, absorbidos por nuevos y diferentes estilos, influenciados por ideas ajenas (ROBERTSON, 2011).

9. CONCLUSIÓN

El análisis que aquí se ha hecho del Plan 2021 ha demostrado cómo una institución internacional – en este caso USAID/ES – ha podido permear y afectar el diseño de políticas educativas en el pequeño país, El Salvador. Más específicamente, este artículo ha subrayado tres aspectos de ese diseño de políticas; (a) cómo USAID/ES combinó el uso estratégico de recursos financieros e intelectuales con poder institucional para generar atención sobre el financiamiento del tema educación con equidad en zonas marginales; (b) esa manipulación de proceso y de información – más que imposición, en el sentido tradicional de coerción directa – caracterizó puntualmente la dinámica entre actores internacionales y nacionales; y (c) el hecho que el liderazgo fuerte y decidido del MINED no fue suficiente para controlar la formación de políticas debido a las finanzas y a la capacidad, así como al aspecto estructural que permitió la participación de USAID/ES en ambas administraciones, y le proporcionara la oportunidad de sostener y arraigar sus perspectivas por medio de elementos esenciales en el proceso. Dadas las interrogantes que plantean estas conclusiones, este artículo puede verse como una investigación que motiva a

más exploración, en vez de considerarla agotada en cuanto al tema de poder institucional y de formación de políticas ambas de manera general y para países pequeños.

Para tal fin, se ofrecen dos sugerencias. La primera y más obvia, a pesar de que se da por sentado que el poder institucional estará siempre presente¹² en los procesos para determinar políticas educativas, se sugiere que no todas las instituciones internacionales tienen la capacidad de ejercer poder institucional en la manera que USAID/ES¹³ lo ha hecho. Esas instituciones cuyos productos de conocimiento gozan de una influencia particular, y aquellas que han trabajado y han sido parte integral del desarrollo de un país, así como de las políticas educativas por muchos años (tal como ha sido el caso de la USAID en El Salvador [GILLIES, 2010]) probablemente pueden influenciar al poder institucional en mayor grado. Relacionado con lo anterior, dado que el poder institucional funciona a través de arreglos informales y organizaciones intermediarias, esas instituciones que son extensamente monitoreadas, pueden ser las más potentes en cuanto a influenciar la opinión prevaleciente a nivel nacional en lo que concierne a las prioridades generales y políticas específicas para las reformas¹⁴.

En segundo lugar y como elemento final, se sugiere que las investigaciones futuras tomen la iniciativa de Hindmarsh (1996) para cuestionar las maneras en que se comprende el concepto “pequeñez” y qué implica esto en la comprensión del diseño de políticas educativas. Tal como se ha visto en este artículo, a pesar de que El Salvador califica como país pequeño de acuerdo con dimensiones comúnmente aceptadas, la “pequeñez” que ha sido el núcleo en este análisis se ha centrado más en la capacidad que tiene el país y en la manera en que ha interactuado en lo relativo a las limitantes estructurales y las manipulaciones procesales. Entonces, la sugerencia es que la pequeñez de un país sea considerada no únicamente en relación a indicadores cuantitativos sino que también, y quizás de manera más importante, en relación con la “arquitectura global de la educación” y la habilidad de un país (o sus ministerios) a involucrarse (o no) de manera autónoma en esta arquitectura (JONES, 2007: 325). A pesar de que los indicadores del PIB o del ingreso, por ejemplo, puedan estar relacionados con el concepto de tamaño como función de la capacidad, ciertamente, no siempre va a existir una correlación positiva. Los estudios de casos a profundidad y a largo plazo pueden ser muy adecuados para revelar este aspecto de pequeñez; cómo puede o no cambiar con el paso del tiempo, por qué razones, y además qué implica este cambio para el diseño de políticas educativas.

¹² En gran medida, el éxito, es por supuesto, otro tema.

¹³ Otros académicos, también han sugerido que las investigaciones deben distinguir las diferencias de compromiso, influencia y motivos de varias organizaciones internacionales (por ej., BERMAN, 1992; GINSBURG, COOPER, RAGHU & ZEGARRA, 1990; STEINER-KHAMSI, 2010; VERGER, NOVELLI & KOSAR-ALTINYELKIN, 2012).

¹⁴ Para tener un indicador del alcance en que USAID ha sido contactada íntimamente por muchos años en El Salvador, consúltese a Quán (2005).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ATCHOARÉNA, D., DA GRAÇA, P. D., and MARQUEZ, J. M. (2008): Strategies for post primary education in small island developing states (SIDS): Lessons from Cape Verde. *Comparative Education*, 44(2), pp. 167–185.
- BARNETT, M., and DUVALL, R. (2005): Power in Global Governance, en M. BARNETT et al., *Power in Global Governance*, pp. 1–32 (Cambridge University Press).
- BERMAN, E. H. (1992): Donor Agencies and Third World Educational Development, 1945 -1985, en R. F. ARNOVE et al., *Emergent Issues in Education: Comparative Perspectives*, pp. 57 – 74 (New York, State University of New York).
- BRAY, M., and PACKER, S. (1993): *Education in small nations: Concepts, challenges and strategies* (Oxford, Pergamon).
- CARNEY, S., RAPPLEYE, J. and SILOVA, I. (2012): Between faith and science: World Culture Theory and comparative education. *Comparative Education Review*, 56(3), pp. 366-393.
- CENTRAL INTELLIGENCE AGENCY (2012): *World Fact Book: El Salvador*. (<https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/es.html>). Consultado el 12 de octubre de 2013.
- CHABBOTT, C. (1998): Constructing educational consensus: international development professionals and the world conference on education for all. *International Journal of Educational Development*, 18 (3), pp. 207–218.
- COWEN, R. (2009): The transfer, translation and transformation of educational processes: And their shape-shifting?. *Comparative Education*, 45(3), pp. 315-327.
- COXON, E., and MUNCE, K. (2008): The global education agenda and the delivery of aid to Pacific education. *Comparative Education*, 44 (2), pp. 147–165.
- CROSSLEY, M. (2008): The advancement of educational research in small states. *Comparative Education*, 44 (2), pp. 247–254.
- DALE, R. (1999): Specifying Globalisation Effects on National Policy: Focus on the Mechanisms. *Journal of Education Policy*, 14 (1), pp. 1-17.
- DEMAS, W. G. (1965): *The economics of development in small countries with special reference to the Caribbean*, (Montreal: McGill University Press).
- EDWARDS Jr. D. B. (2014): ¿Cómo analizar la influencia de los actores e ideas internacionales en la formación de políticas educativas nacionales? Una propuesta de un marco de análisis y su aplicación a un caso de El Salvador, *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22 (12).
- EDWARDS Jr., D. B. (2013): International Processes of Education Policy Formation: An Analytic Framework and the Case of Plan 2021 in El Salvador, *Comparative Education Review*, 57(1), pp. 22-53.
- EDWARDS Jr., D. B. (2012): Researching international processes of education policy formation: Conceptual and methodological considerations. *Research in Comparative and International Education*, 7(2), pp. 127-145.

- EDWARDS, D., MARTIN, P., y VICTORIA, J. (2014): Influencia internacional e iniciativa nacional en la formulación de políticas educativas: Tres estudios de caso de El Salvador, *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*. Disponible en: <http://vocesysilencios.uniandes.edu.co/index.php/vys>
- FAJNZYLBBER, P. y LÓPEZ, J. (Eds.) (2008): *Remittances and development: Lessons from Latin America* (Washington, DC, World Bank).
- GILLIES, J. (2010): *The power of persistence: Education system reform and aid effectiveness. USAID and Equip 2* (http://www.equip123.net/docs/E2-Power_of_Persistence.pdf). Consultado el 12 de octubre de 2013.
- GINSBURG, M. B., COOPER, S., RAGHU, R., and ZEGARRA, H. (1990): National and world-system explanations of educational reform. *Comparative Education Review*, 34(4), pp. 474–499.
- HALL, P. (1993): Policy paradigms, social learning, and the state: The case of economic policymaking in Britain. *Comparative Politics*, 25(3), pp. 275-296.
- HINDMARSH, J. (1996): How do we define small states and islands? A critical analysis of alternative conceptualisations. *Convergence*, 29(2), pp. 36-45.
- JEPPEPERSON, R. (2001): The development and application of sociological neoinstitutionalism. Working paper 2001/5. (Florence, European University Institute).
- JONES, P. W. (2007): Education and World Order. *Comparative Education*, 43(3), pp. 325-337.
- JULES, D. (2006): Power and educational development: Small states and the labors of Sisyphus, en D. BROWNE, et al., *Current discourse on education in developing nations: Essays in honor of B. Robert Tanachnick and Robert Koehl, M.O Afolayan*, pp. 17–29 (New York, Nova Science Publishers).
- JULES, D. (2008): Rethinking education for the Caribbean: A radical approach. *Comparative Education*, 44(2), pp. 203–214.
- KUZNETS, S. (1960): Economic growth of small nations, en E. ROBINSON, *Economic consequences of the size of nations*, pp. 14-32 (London, Macmillan).
- LUKES, S. (2005): *Power: A radical view* (2nd ed.) (London, Palgrave).
- MANCOMUNIDAD/BANCO MUNDIAL (2000): *Small states: Meeting challenges in the global economy. Report of the Commonwealth Secretariat/World Bank Joint Task Force on Small States* (<http://siteresources.worldbank.org/PROJECTS/Resources/meetingchallengeinglobalconomy1.pdf>). Consultado el 12 de octubre de 2013
- MAYO, P. (2008): Comparative and international perspectives on education in small states. *Comparative Education*, 44(2), pp. 121–124.
- MAYO, P. (Ed.) (2010): *Education in small states: Global imperatives, regional initiative and local dilemmas*. (New York, Routledge).

- MCNEELY, C. L. (1995): Prescribing national education policies: The role of international organizations. *Comparative Education Review*, 39(4), pp. 483–507.
- MCNEELY, C., and CHA, Y. (1994): Worldwide educational convergence through international organizations: Avenues for research. *Education Policy Analysis Archives*, 2(14), pp. 1-11.
- MEYER, J., BOLI, J., THOMAS, G., and RAMIREZ, F. (1997): World society and the nation-state. *American Journal of Sociology*, 103(1), pp. 144-181.
- MINED. (Ministerio de Educación) (2005): Plan Nacional de Educación 2021: Metas y políticas para construir el país que queremos (San Salvador, MOE).
- MUNDY, K. (1998): Educational multilateralism and world (dis)order, *Comparative Education Review*, 42(4), pp. 448-478.
- MUNDY, K., and GHALI, M. (2009): International and transnational policy actors in education: A review of the research, en D. PLANK et al., *Handbook of education policy research*, pp.717–734 (New York, Routledge).
- QUÁN, A. (2005): Through the looking glass: U.S. aid to El Salvador and the politics of national identity. *American Ethnologist*, 32(2), pp. 276–293.
- RANDMA-LIIV, T. (2002): Small states and bureaucracy: Challenges for public administration. *TRAMES: A Journal of the Humanities and Social Sciences*, 6(4), pp. 374–389.
- ROBERTSON, S. (2011): Reconceptualising “state space” in the globalisation and governance of education policy. Paper presented at the Conference of the Comparative and International Education Society (Montreal, Canada).
- ROSEKRANS, K. (2006): Using participatory research and informed dialogue to influence education policy: Lessons from El Salvador. *Journal of Education in International Development*, 2(2), pp. 1–14.
- SAMOFF, J. (2007): Institutionalizing International Influence, en R. F. Arnove & C. A. Torres (Eds.), *Comparative Education: The Dialectic of the Global and the Local*, pp. 47-78 (New York, Rowman & Littlefield).
- SAMOFF, J. (2009): Foreign Aid to Education: Managing Global Transfers and Exchanges, en L. CHISHOM et al., *South-South Cooperation in Education and Development*, pp. 123–156. (New York, Teachers College Press).
- SCHIEFELBEIN, E., RÁPALO, R., KRAFT, R., GUZMÁN, J. L., LARDÉ DE PALOMO, A., SIRI, C., and REIMERS, F. (2005): Basic education in El Salvador: Consolidating the foundations for quality and equal opportunities (Washington, D.C., Academy for Educational Development).
- SMAWFIELD, D. (1993): Notions of smallness: What are they and what are their implications?, en M. LILLIS, *Policy, planning and management of education in small states*, pp. 25-47. (Paris, UNESCO International Institute for Educational Planning).

- STEINER-KHAMSI, G. (2010): The politics and economics of comparison. *Comparative Education Review*, 54(3), pp. 323–342.
- USAID (2003): *Regional strategy for Central America and Mexico, 2003-2008*.
- VERGER, A. (2012): Framing and Selling Global Education Policy: The Promotion of Public-Private Partnerships for Education in Low-Income Contexts. *Journal of Education Policy*, 27 (1), pp. 109-30.
- VERGER, A., NOVELLI, M. and ALTINYELKEN, H. K. (Eds.) (2012): *Global Education Policy and International Development: New Agendas, Issues and Programmes* (New York, Continuum).
- WORLD BANK. (2011): *Migration and remittances factbook 2011, (2nd ed.)* (Washington, DC, World Bank).
- WORLD BANK. (2012a): *El Salvador at a glance* (http://devdata.worldbank.org/AAG/slv_aag.pdf). Consultado el 12 de octubre de 2013.
- WORLD BANK. (2012b): *GDP per capita* (<http://data.worldbank.org/indicator/NY.GDP.PCAP.CD>). Consultado el 12 de octubre de 2013.

PROFESIOGRAFÍA

Brent Edward Jr.

Recibió su doctorado en la política educativa internacional de la Universidad de Maryland, College Park. Los temas centrales de sus investigaciones son la economía política de la reforma de la educación y el surgimiento y difusión de las políticas educativas globales, con enfoque en los países en vías de desarrollo. Anteriormente, ha trabajado con la Universidad de California, Berkeley; la Universidad de Amsterdam; la Universitat Autònoma de Barcelona; la Universidad de George Washington; y el Banco Mundial. Actualmente, es investigador pos-doctoral en la Universidad de Tokio. Sus artículos han sido publicados en la *Comparative Education Review*, *Education Policy Analysis Archives*, *Research in Comparative and International Education*, y *Current Issues in Comparative Education*, además que muchos capítulos en libros. **Datos de contacto:** 7-3-1 Hongo, Bunkyo-ku, Tokyo 113-8654, Japan. Email: dbrente@p.u-tokyo.ac.jp

Fecha de recepción: 22 de octubre de 2013.

Fecha de revisión: 17 de enero y 4 de febrero de 2014.

Fecha de aceptación: 31 de julio de 2014.

2



LA ATENCIÓN EDUCATIVA AL ALUMNADO DE EDUCACIÓN ESPECIAL EN EUROPA

*Educational attention for students with intellectual
disability in Europe*

Alicia García*

RESUMEN

Las personas con discapacidad intelectual son uno de los grupos sociales más desfavorecidos en los países europeos. Este estudio recoge y describe las principales líneas de apoyo al alumnado con discapacidad intelectual en Europa a través de una descripción de los tres países representativos (Finlandia, Francia y Alemania). Con el fin de hacer comparaciones entre los diferentes países, se identificaron varios elementos clave: evaluación de diagnóstico y elección del tipo de centro, tipos de escolarización, medidas de apoyo específico profesorado, evaluación y certificación. Finalmente, se concluye con una breve reflexión sobre el impacto de los diferentes tipos de apoyo en Europa, abordando las políticas específicas relacionadas con la atención educativa de los alumnos con discapacidad intelectual.

PALABRAS CLAVE: Investigación comparativa; Educación especial; Políticas educativas; Deficiencia mental.

* Universidad Complutense de Madrid (España).

ABSTRACT

People with intellectual disabilities represent one of the most disadvantaged social groups in European countries. This study gathers and describes the main lines of support for students with intellectual disability in Europe. This study presents descriptions of three representative countries, highlighting descriptions in three representative countries (Finland, France and Germany). Also, it provides an overview of educative attention for students with intellectual disability, briefly highlighting arrangements in different countries. In order to make comparisons across the states, several key elements were identified: diagnostic assessment, choice of school, specific support measures, teachers, pupil assessment and certification. Finally this is followed by a short conclusion on the impact of different kinds of support around Europe, addressing specific policies relating to educative attention for students with intellectual disability.

KEY WORDS: Comparative research; Special education; Educational policy; Mental handicap.

INTRODUCCIÓN

En conjunto, la discapacidad intelectual, en sus diferentes manifestaciones, afecta a alrededor de 5 millones de niños y jóvenes en el entorno europeo. Por ello, la UE y sus estados miembros han adquirido el fuerte compromiso de mejorar la atención educativa de los alumnos con discapacidad. Con este fin, la Comisión Europea en colaboración con el Parlamento y el Consejo Europeos han ido estableciendo desde la década de los noventa una serie de directrices generales que pretenden velar por el reconocimiento del derecho de las personas con discapacidad a una educación de calidad y que atienda a sus necesidades, tratando de asegurar que los alumnos con discapacidad no quedan excluidos del sistema general de educación.

A nivel supranacional, los esfuerzos para apoyar a los niños con necesidades educativas especiales se ponen especialmente de manifiesto en la Resolución del Consejo sobre la Igualdad de Oportunidades en Educación y Formación para los Alumnos y Estudiantes con Discapacidad (2003); el Programa Emblemático de la EPT en el Derecho a la Educación de las Personas con Discapacidad (2008) y en la Estrategia europea sobre discapacidad 2010-2020. Documentos cuyas bases habían sido sentadas previamente por las Reglas Universales de las Naciones Unidas sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (1993) y la Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales (1994) en los que se instaba a la comunidad internacional a que adoptara un enfoque inclusivo en educación.

A nivel institucional los objetivos políticos europeos relacionados con el alumnado con discapacidad intelectual cuentan con el apoyo de la Asociación Europea de Personas con Discapacidad Intelectual y sus Familias¹, fundada en 1988, cuya labor es facilitar el intercambio de conocimientos y experiencias; la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial (EADSNE)², creada en 1996, cuya misión es mejorar la calidad del apoyo educativo que reciben los niños con necesidades educativas especiales en Europa, mediante el fomento de la colaboración entre países y el intercambio de experiencias; y el Foro Europeo de discapacidad (EDF)³, creado en 1996 con el objetivo de seguir todas las iniciativas tomadas por la UE y promover legislación que mire por los derechos de las personas con cualquier tipo de discapacidad.

La presente investigación tiene, pues, como objetivo principal ofrecer las bases que permitan la reflexión sobre las actuaciones que diferentes organismos, instituciones europeos están desarrollando en torno a la educación del alumnado con discapacidad intelectual; y sobre las diferentes políticas que algunos países (los más representativos dentro del contexto europeo) están llevando a cabo como parte de la responsabilidad educativa y social de los diferentes sistemas educativos. A partir de estos propósitos se muestra el análisis comparado del entorno europeo.

Este análisis comparado se basa en la información proporcionada por los organismos e instituciones supranacionales, así como por la legislación educativa nacional de tres países: Alemania, Finlandia y Francia, representantes de los tres modelos de atención al alumnado con discapacidad intelectual existentes en la actualidad en la UE.

La indagación pormenorizada acerca de la existencia de instituciones y organismos encargados de velar por los alumnos con discapacidad intelectual, la legislación promulgada por la UE y los textos legislativos que ordenan los diferentes sistemas educativos permitirán explicar cómo cada uno de los países orienta al alumnado con discapacidad intelectual hacia los objetivos que persigue la educación en el contexto europeo, y más concretamente, en su desarrollo personal, su participación dentro del sistema educativo y su inserción laboral.

La necesidad de adaptar los sistemas educativos a las nuevas demandas sociales, como hacer posible una mejora del rendimiento del alumnado a la vez que atiende a poblaciones estudiantiles más variadas, hace que muchos países del contexto europeo, incluida España, estén adoptando medidas relacionadas con la atención al alumnado con discapacidad intelectual, por ejemplo concediendo más autonomía a los centros educativos y redefiniendo las medidas de atención a la diversidad de los mismos.

¹ <http://inclusion-europe.org>

² <http://www.european-agency.org/>

³ <http://www.edf-feeph.org/>

En este contexto, el presente trabajo se plantea una doble tarea: Por un lado, el de presentar el panorama de la educación de las personas con discapacidad en Europa, realizando una investigación y recopilación de las instituciones, organismos y legislación existente a nivel supranacional desde la perspectiva de la UE. Por otro lado, el de ofrecer información comparada y contrastada sobre los aspectos más relevantes en torno al alumnado con discapacidad intelectual en Europa, realizando un análisis a nivel internacional, centrado especialmente en nuestro entorno cultural más cercano. En concreto, se trata de conocer el perfil del alumnado, condicionado a su vez por el modelo de escuela en cada país, analizando los siguientes indicadores: requisitos de acceso (incluida la evaluación psicopedagógica); las condiciones de escolarización (currículo, atención a la diversidad, adaptación curricular, etc.) y existencia de profesorado especializado.

1. METODOLOGÍA Y FUENTES

Para analizar las distintas realidades en cada uno de los países del contexto europeo que conforman la muestra de esta investigación se ha empleado una metodología comparada, en la que se analizan, yuxtaponen y comparan los parámetros e indicadores a los que se ha hecho referencia anteriormente con el fin de encontrar diferencias y similitudes existentes en la atención al alumnado con discapacidad intelectual en Europa. Indagar sobre estos aspectos permitirá además de conocer las características de la atención al alumnado con discapacidad intelectual de los diferentes países, las principales medidas adoptadas con el fin de dar respuesta a las demandas surgidas en torno a una mayor eficiencia y una mayor calidad de los sistemas educativos, y los matices que adopta el modelo de educación especial en los países de la UE.

En primer lugar, para realizar el estudio sobre la atención al alumnado con discapacidad intelectual en Europa se ha realizado una compilación de la normativa que a nivel supranacional establece las directrices generales que orientan el diseño y el establecimiento de las diferentes medidas de atención educativa para el alumnado con discapacidad intelectual en la UE.

En segundo lugar, se ha diseñado una muestra de países que responde a criterios de representación geográfica y a los diferentes modelos de educación especial (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial, 2003) establecidos por la investigación previa sobre la escolarización de los alumnos con discapacidad en los países europeos. Así pues, se ha considerado un total de 3 países: Alemania, Finlandia y Francia.

Antes de seguir adelante, es necesario destacar las limitaciones y dificultades con las que se ha encontrado la presente investigación:

En primer lugar es necesario subrayar que la atención educativa al alumnado con discapacidad intelectual dentro del ámbito europeo no suele aparecer como un tema independiente, sino que aparece en la mayoría de los casos abordado desde la atención al alumnado con discapacidad, entendida ésta desde una perspectiva general. En este sentido, la falta de demarcación del ámbito de la discapacidad intelectual dentro de la educación especial ha impedido la obtención de información de carácter más específico.

En segundo lugar, también es necesario hacer referencia al hecho de que la educación especial recibe atención por parte de la UE, sin embargo, no figura dentro de las cuestiones de primera línea, como demuestra el hecho de que no se haya realizado ningún estudio monográfico por parte de la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial desde el año 2003. Es por esto que ha sido necesario consultar la información recogida por las Unidades de Eurydice en cuanto a la Educación Especial en los diferentes países de la UE (Eurypedia), así como la información ofrecida en los sitios web de cada uno de los Ministerios de Educación de los países escogidos como muestra.

2. MARCO CONCEPTUAL

A pesar de que el concepto de educación inclusiva se ha asegurado un lugar destacado en la agenda política de muchos países europeos, el progreso hacia esta meta sigue siendo fragmentario. Los esfuerzos para apoyar a los niños con necesidades educativas especiales en el ámbito europeo, a través del método abierto de coordinación (MAC), el intercambio de buenas prácticas y el aprendizaje mutuo, se ven socavados por la falta de datos paneuropeos y datos de los países comparables sobre la prevalencia de las Necesidades Educativas Especiales (en adelante NEE).

Según refleja un reciente informe elaborado por la Red de Expertos en Ciencias Sociales de la Educación y formación (NESSE), las diferencias en la proporción de niños con NEE en los países europeos es fruto de las diferentes prácticas de identificación de dichas necesidades, las cuales, además, dependen en muchos de los casos de la decisión que se tome a nivel local. Además, cada país tiene su propio sistema de categorización de NEE, por ello la NESSE (2012) ha optado por establecer una distinción entre necesidades o dificultades ‘normativas’ y dificultades ‘no normativas’. De esta forma, dentro de la categoría de dificultades normativas se incluyen las dificultades físicas y sensoriales, donde existe un amplio consenso sobre lo que constituye el funcionamiento normal y, en consecuencia, existen medidas de evaluación o detección más o menos objetivas. Por el contrario, dentro de las dificultades no normativas se encuentran aquellas en las que existe menos acuerdo acerca de lo que es un mal funcionamiento y, por tanto, el juicio de un experto juega un papel fundamental. Entre estas se encuentran las dificultades de aprendizaje como la dislexia o las necesidades de tipo social y emocional.

Junto a las dificultades ligadas a la definición de las NEE, se encuentra la escasez de evaluaciones formales acerca de las iniciativas políticas que están siendo llevadas a cabo en este ámbito, y la falta de información sobre la naturaleza de los mecanismos de apoyo disponibles para los niños con necesidades educativas especiales y sus familias. En este contexto, un análisis comparado sobre las diferentes medidas que están adoptando los países del entorno europeo se revela como una herramienta de gran utilidad.

Sobre el tema que nos ocupa existen algunas monografías de carácter más o menos reciente. La primera de ellas elaborada en 2003 por la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (Necesidades de Educación Especial en Europa); la segunda Elaborada por la ANED (*Academic Network of European Disability experts*) en 2011 (*Inclusive education for young disabled people in Europe: trends, issues and challenges A synthesis of evidence from ANED country reports and additional sources*); la tercera, elaborada por el Ministerio de Educación francés en enero de 2013 (*La scolarisation des enfants en situation de handicap dans les pays européens*); y una cuarta, elaborada por la Comisión Europea en abril de ese mismo año (*Support for children with special educational needs (SEN)*). La primera de ellas, por su rigor y detalle ha servido de texto base para la elaboración del presente estudio, pero ha sido descartada en lo que se refiere a contenidos por lo obsoleto de los mismos. El informe inglés, aunque bien presentado y muy completo, también ha sido descartado por no ofrecer la última actualidad del tema tratado. Finalmente, tanto el informe francés como el informa de la Comisión han sido descartados porque están elaborados conforme a una definición muy amplia de las NEE, en la que se incluían tanto las dificultades normativas como las no normativas o bien atendían sólo a éstas últimas, en la que la atención a los alumnos con discapacidad intelectual queda diluida.

Así pues, con vistas a ofrecer una panorámica supranacional lo más fidedigna posible de las principales tendencias en materia de educación especial que se están llevando a cabo en Europa, la información que se presenta a continuación ha sido extraída de la Eurypedia, enciclopedia web sobre los sistemas educativos europeos que ofrece información actualizada y de primera mano acerca de la realidad educativa de los diferentes sistemas educativos de Europa.

La tendencia actual en los países de la UE es desarrollar una política dirigida a la integración del alumnado con necesidades educativas especiales dentro de la escuela ordinaria, proporcionando al profesorado varios tipos de apoyo tales como personal complementario, materiales, cursos de formación y equipamiento. No obstante, existe una varianza sustancial en los patrones de escolarización y apoyo a los niños con necesidades educativas especiales.

Según su política de integración con respecto al alumnado con NEE, y entre los que se encuentran los alumnos con discapacidad intelectual, los países se pueden agrupar en las siguientes categorías:

La primera categoría abarca países en los que la mayoría del alumnado está escolarizado dentro del sistema de educación ordinaria. Este enfoque se puede encontrar en Finlandia, Grecia, Portugal, Suecia, Islandia y Noruega entre otros.

Los países que pertenecen a la segunda categoría ofrecen una variedad de servicios entre los dos sistemas (sistema ordinario y de educación especial). Pertenecen a esta categoría Dinamarca, España, Francia, Irlanda, Luxemburgo, Austria, el Reino Unido y Polonia entre otros.

En la tercera categoría se encuentran los países que cuentan con una fuerte prevalencia de escuelas o de clases especiales. Pertenecen a esta categoría Alemania, Bélgica, Hungría, Países Bajos, República Checa y Suiza. Los alumnos con NEE se escolarizan normalmente en centros de educación especial o aulas especiales. Generalmente, la gran mayoría de alumnos diagnosticados con NEE no siguen el currículum ordinario con sus compañeros no discapacitados. Los sistemas están (o al menos estaban hasta hace poco) enmarcados en legislaciones distintas, con leyes distintas para la educación ordinaria y para la especial. En Suiza y Bélgica la educación especial está bastante bien desarrollada. En Suiza, la situación es bastante complicada: principalmente existe distinta legislación para los centros de educación especial y las aulas especiales (incluyendo servicios especiales dentro de las aulas ordinarias). Al mismo tiempo, existe un sistema de servicios bastante bien desarrollado para servicios especiales dentro de las aulas ordinarias, por supuesto, depende del Cantón.

Esta situación encuentra su explicación en razones históricas. Según el informe de la Red de Expertos de Ciencias Sociales de Educación y Formación (NESSE) (2012), los países que experimentaron una industrialización más temprana (Alemania, Bélgica, Países Bajos) cuentan con una tradición en educación especial más larga.

En estos países, muchas instituciones especializadas pertenecen al sector privado y son administradas por instituciones de tipo religioso.

Por el contrario, la baja presencia de centros especializados en educación especial en el sur de Europa, puede explicarse por la falta de recursos que presentan estos países a la hora de establecer un sistema educativo con una sólida estructura en torno a la educación especial. Pues resulta más sencillo y requiere menos esfuerzo a priori atender a los alumnos con discapacidad intelectual dentro del sistema y los centros educativos ordinarios que crear una red de escuelas especiales.

En la década de 1990 eran patentes las diferentes posturas adoptadas por cada país en lo que se refiere a la atención del alumnado con discapacidad. A partir del año 2000, sin embargo, se observa cierta convergencia que se dirige hacia un modelo educativo de tipo inclusivo. Algunos países, que partían de una posición bastante alejada del modelo de inclusión, progresan significativamente en esta dirección: es el caso de Francia con la Ley de 2005 y de Bélgica, un país con una educación muy especializada, que trató de establecer vínculos entre las escuelas de educación especial y los centros ordinarios. En otros países, por el contrario, el proceso se produce a la inversa: es el caso de Noruega, país que opta por reabrir escuelas centradas en la educación especial, y Reino Unido que en 2011, desarrolla una estrategia que enfatiza, entre otras cosas, en la elección de los padres en cuanto al tipo de escolarización de sus hijos.

La atención educativa al alumnado con discapacidad intelectual dentro del ámbito europeo no suele aparecer como un tema independiente, sino que aparece en la mayoría de los casos abordado desde la atención al alumnado con discapacidad, entendida ésta desde una perspectiva general. Partiendo de esta premisa, es posible extraer una serie de tendencias comunes en Europa:

La primera de ellas es que el paradigma sobre el que se sustenta la atención al alumnado con discapacidad en Europa es de tipo educativo o interactivo.

Mientras que la segunda de ellas hace referencia a que la mayor parte de los países europeos optan por un sistema de educación especial “a dos bandas” (sistema relativamente amplio de educación de necesidades especiales en paralelo a la educación ordinaria). De modo que los centros de educación especial se definen cada vez con más frecuencia como centros de recursos para los centros ordinarios.

3. EVALUACIÓN DE LAS NECESIDADES DE APOYO Y ELECCIÓN DEL TIPO DE CENTRO

3.1. Finlandia

La decisión sobre la transferencia a la educación especial es hecha por el consejo escolar del municipio de residencia del alumno tras consultar a los padres, quienes en caso de no estar de acuerdo pueden apelar.

Durante la primera infancia se lleva a cabo un examen psicológico, médico y social de los alumnos y su entorno. En este sentido, un factor clave es el reconocimiento temprano de las dificultades y problemas de aprendizaje. Es posible obtener declaraciones de diferentes terapeutas, otros expertos y maestros del niño. La prestación de un apoyo especial debido a una discapacidad intelectual requiere de un dictamen por escrito que se

revisará al menos después del segundo grado y antes de pasar al séptimo grado que determinará los servicios de asistencia necesarios. Antes de tomar una decisión sobre el apoyo especial, la institución educativa debe consultar al alumno y a los padres o tutores.

3.2. Francia

La Comisión de Derechos Humanos y la Independencia de las Personas con Discapacidad o Commissions des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH) es la autoridad encargada de valorar el grado de discapacidad del alumno con discapacidad intelectual, así como de determinar los elementos necesarios para su compensación educativa.

Uno de los objetivos del sistema educativo francés es asegurar la continuidad escolar del alumno con discapacidad intelectual y para ello dispone de una red de centros suficientes como para garantizar que estos alumnos estudien cerca de su casa.

3.3. Alemania

El procedimiento de determinación de las necesidades educativas especiales comprende el establecimiento de la necesidad individual de apoyo, así como decidir sobre el curso de la educación y el lugar de apoyo.

El procedimiento de determinación de las NEE, y entre ellas las derivadas de la discapacidad intelectual, puede ser solicitado por los padres o los tutores legales del alumno, la escuela u otros servicios competentes, y debe tener en cuenta las competencias de las personas que pueden participar en las medidas de apoyo y en la instrucción de una manera adecuada. La responsabilidad del procedimiento corresponde a las autoridades de supervisión escolar.

4. TIPOS DE ESCOLARIZACIÓN

4.1 Finlandia

Todo el alumnado con necesidades educativas especiales, susceptible de poder compartir las clases ordinarias con los apoyos necesarios, se integra en los diferentes grupos clase en todas las materias o en aquellas que resultan adecuadas para sus características. Dos profesores/as de Educación Primaria atienden a un grupo de alumnos/as (en Primaria no hay especialistas de materias; en todas las escuelas, el profesorado imparte todas las áreas) y se distribuyen en grupos separados según el nivel curricular del alumnado en las áreas instrumentales de lengua y matemáticas. La ratio de estos grupos es de 6-8 alumnos con lo que se puede conseguir una enseñanza individualizada. En las demás áreas

los grupos son más grandes. En estas aulas, si es necesario, también participan profesorado de apoyo de Educación Especial y asistentes educativos. El alumnado que necesita adaptaciones del currículo muy significativas se agrupa en otras clases con profesorado de Educación Especial y auxiliares, que en el caso de alumnado con trastornos importantes del desarrollo supone un auxiliar para cada alumno.

La educación del alumnado con discapacidad intelectual se organiza principalmente dentro del marco de la educación general. Por ejemplo, puede tomar la forma de educación compensatoria a tiempo parcial las NEE derivadas de la discapacidad intelectual entre otras. La educación especial también se da en las clases especiales en las escuelas ordinarias.

Las escuelas especiales son centros de desarrollo nacional que proporcionan servicios especializados a los municipios y a otras escuelas. Ofrecen educación temporal y rehabilitación para los alumnos en edad escolar obligatoria de otras escuelas, con el fin de apoyar al alumnado en sus estudios. Tanto en los centros de Educación Especial como en los ordinarios, el asesoramiento al profesorado, los programas de aprendizaje y el seguimiento del alumnado con necesidades educativas especiales lo llevaba a cabo el profesorado de Educación Especial experto y con amplia experiencia en este campo, adscrito al centro, junto con el equipo interdisciplinar de los servicios de apoyo de la comunidad de Turku que atiende a todos los centros

4.2. Francia

Los alumnos con discapacidad intelectual reciben apoyo educativo a lo largo de toda su escolarización (desde educación infantil, a petición de los padres) hasta la educación secundaria inferior, la cual adquiere diferentes formas en función de las necesidades específicas de cada alumno.

La ayuda que se les ofrece a los alumnos con discapacidad en las escuelas ordinaria puede ser “individual” o “colectiva”.

En la educación individual, el alumno asiste a las mismas clases que sus compañeros, al tiempo que es acompañado y apoyado por un equipo de seguimiento. La educación individual puede tener lugar sin que se le ofrezca a alumno en cuestión ningún tipo de ayuda o facilidades especiales. Este tipo de apoyo suele materializarse en la presencia de un profesor de apoyo especializado, un auxiliar o *Auxiliaire de Vie Scolaire* (AVS) y en la utilización de materiales de enseñanza adecuados.

En caso de que las necesidades de un alumno excedan el contexto de un aula ordinaria y no puedan ser atendidas por los apoyos individualizados, el alumno con

discapacidad puede ser matriculado en una clase especial. Estas clases especiales se encuentran disponibles tanto en los centros de educación primaria con el nombre de clases de integración escolar o *classe spécialisée pour élèves déficients intellectuels* (CLIS), como en los centros de educación secundaria con el nombre de unidad de integración educativa o *unité pédagogique d'intégration* (UPI). Bajo la supervisión de un profesor cualificado, los alumnos matriculados tanto en las UPI como en las CLIS reciben una instrucción apropiada que implementa los objetivos establecidos en el plan de educación individual. La implementación de CLIS y UPI en las escuelas está organizada de manera que puedan ser atendidos todos los alumnos de una ratio geográfica determinada y teniendo en cuenta las limitaciones de transporte.

Los auxiliares escolares (AVS) son asistentes de enseñanza o reclutados como parte de un proyecto financiado por el Estado en el contexto del contrato de la política de empleo y tienen como misión asistir a los alumnos con discapacidad, entre los que se encuentran los alumnos con discapacidad intelectual. Sus tareas se definen en consulta con el maestro y consisten en: ayuda para la escritura, instalación de equipos en el aula de apoyo durante las comidas, entre clases, excursiones, etc. Este apoyo se puede hacer durante todo el tiempo de la presencia del niño en la escuela (a tiempo completo), o bien puede limitarse a ciertos períodos de tiempo de la escuela (tiempo parcial).

Cuando la educación se realiza en grupo (ya sea dentro de las CLIS o de las UPI) los alumnos reciben seguimiento por parte de un profesional de dicho servicio. Para las situaciones de enseñanza individual, el apoyo toma diferentes formas dependiendo de las necesidades del niño: puede incluir médico especializado, rehabilitaciones en diferentes áreas: fisioterapia, terapia del habla, terapia psicomotriz, terapia ocupacional, etc.

Los alumnos que reciben apoyo dentro del sector sanitario acuden a las clases en centros de carácter médico-educativo, los *Institut médico-éducatif* (IME); o bien reciben educación a distancia, siempre de acuerdo con los programas educativos establecidos con carácter general. Estos centros se encuentran compuestos por equipos multidisciplinares cuya acción consiste en proporcionar ayuda especializada a los niños y adolescentes existentes en el entorno de la vida ordinaria y la educación. Pueden trabajar en todos los lugares en los que se desarrolla la vida del niño. De acuerdo a su especialidad y la edad de los alumnos, estos servicios pueden tener diferentes nombres: está el servicio de apoyo a la familia y la educación temprana o *Service d'Accompagnement Familial et d'Éducation Précoce* (SAFEP) que atiende a los alumnos con deficiencias sensoriales con menos de 3 años; el servicio de ayuda para la adquisición de la autonomía y la integración escolar o *Service d'Aide à l'Acquisition de l'Autonomie et à l'Intégration Scolaire* (SAAIS) destinado a niños, adolescentes y jóvenes de entre 3 y 20 años ; y, finalmente, se encuentran los servicios de Atención y ayuda a domicilio o *Service de Éducation Spéciales et de soins à domicile* (SESSAD) que atienden a los alumnos con discapacidades múltiples.

4.3. Alemania

Recientemente, se han desarrollado diversas formas de cooperación institucional y educativa entre los centros ordinarios y los especiales. Algunos de ellos son parte de proyectos extraescolares y van desde las actividades extracurriculares conjuntas hasta clases de carácter especial, que se celebran en las instalaciones de la escuela ordinaria con vistas a conseguir la inclusión del alumnado con discapacidad intelectual.

Por regla general, estas instituciones tienen vínculos organizativos con las escuelas primarias (*Grundschulen*).

Existen diez tipos de *Förderschulen* que responden a diferentes tipos de alumnado en función de su discapacidad y entre las que se encuentran las escuelas para alumnado con discapacidad intelectual.

En los Estados federados más poblados la atención al alumnado con discapacidad, entre el que se encuentra el alumnado con discapacidad intelectual, constituye una práctica común. Estas escuelas buscan crear y optimizar las condiciones para el sano desarrollo de la capacidad de los alumnos para comprender, mostrar sentimientos y madurar, en la medida de lo posible de forma individual.

Las *Förderschulen* deben ser capaces de proporcionar el equipamiento técnico necesario y recursos didácticos especiales. Pueden recurrir a organizaciones externas para obtener asistencia en tareas relacionadas con la terapia, la atención y el apoyo social. El objetivo de estos centros de educación especial, tanto como de las instituciones regionales o supranacionales es satisfacer las necesidades especiales individuales (desarrollo físico y/o motor, el oído, la vista, etc.) y garantizar la educación especial en forma de integración, hospitalización y cooperación. Estas escuelas ofrecen apoyo preventivo desde la etapa de educación preescolar, incluso antes de la determinación de las NEE, entre las que se encuentran las propias de la discapacidad intelectual.

Si se supone que un alumno no puede asistir a la escuela regular sin ayuda educativa especial, la autoridad supervisora de la escuela reconoce la necesidad educativa de dicho alumno con el fin de que se adopte una decisión sobre el tipo de escuela a la que debe ser dirigido (ya sea una escuela especializada en atención al alumnado con discapacidad intelectual o una escuela ordinaria con aulas para la inclusión).

A menudo son escuelas que ofrecen atención durante todas las horas del día o internados. La atención integral a los alumnos con discapacidad es parte del concepto de enseñanza e instrucción.

5. MEDIDAS DE APOYO ESPECÍFICO

5.1. Finlandia

Los servicios de apoyo (psicólogos/as, trabajadores/as sociales, fisioterapeutas, logopedas, médicos) corresponden a una demarcación territorial y de forma periódica se reúnen con el profesorado y la dirección de los centros para analizar los problemas y necesidades y establecer las medidas necesarias en cada caso. Estas medidas pueden abarcar, desde una necesidad de diagnóstico, hasta buscar una alternativa fuera del horario escolar para atender a un alumno/a del que su familia no puede ocuparse hasta determinada hora. Todos estos apoyos se plantean, al igual que veremos en el ámbito del grupo clase, desde el primer momento en el que se detecta una situación que pone en desventaja a un alumno. Esta cooperación de las administraciones próximas (locales y comarcales) tanto económica como de provisión de recursos humanos compartidos constituye un factor clave para ajustar los recursos según las necesidades.

Los alumnos con discapacidad intelectual reciben distintas formas de ayuda, las cuales se determinan de acuerdo a la necesidad de cada alumno. La responsabilidad de la organización de los servicios de rehabilitación y apoyo relacionados con la educación del alumnado con discapacidad intelectual recae conjuntamente sobre las administraciones educativas y sociales y sobre los servicios de salud de cada autoridad local.

Cada alumno que es transferido a educación especial debe ser provisto de un plan de educación individual (IEP) que sigue el plan de estudios y permite la individualización del currículo general. La realización de los planes de educación individual es evaluada y monitoreada regularmente coincidiendo con los momentos de transición entre los distintos niveles. La responsabilidad de garantizar que las actividades cumplan con los planes pertenece al centro educativo en el que el alumno con discapacidad intelectual cursa sus estudios.

La educación estos alumnos con discapacidad intelectual comienza a los siete años de edad, al igual que el resto de los alumnos y avanza de la misma manera. No obstante, el comienzo de la educación obligatoria puede ser adelantado o retrasado un año más en función de las necesidades de apoyo del alumno con discapacidad intelectual.

En educación especial, los métodos de enseñanza y trabajo son seleccionados con los mismos criterios generales y objetivos de aprendizaje que para el resto de alumnos de la misma edad. Sin embargo, en el caso de los alumnos con discapacidad intelectual, el maestro debe prestar especial atención a la personalidad del alumno y sus dificultades de aprendizaje con el objetivo de seleccionar los métodos de trabajo que sean adecuados para la forma en la que el alumno aprende.

5.2. Francia

Las medidas específicas de apoyo para los alumnos con discapacidad, entre los que se encuentra el alumnado con discapacidad intelectual, son reguladas por dos agencias de referencia: *Maisons départementales des personnes handicapées* (MDPH) y la comisión, mencionada anteriormente, CDAPH.

La MDPH fue creada para proporcionar un hogar, información y apoyo a las personas con discapacidad y a sus familias. Entre sus funciones, cuenta con un equipo multidisciplinario (que consta de médicos, terapeutas, psicólogos, trabajadores sociales, etc.), que evalúa las necesidades de las personas con discapacidad y ofrece un proyecto educación personalizada o *Project Personnalisé de Scolarisation* (PPS).

Sobre la base de este proyecto, la CDAPH, cuyo funcionamiento está organizado por el MDPH, toma decisiones sobre los derechos de los alumnos con discapacidad y decide qué medidas permiten la realización de su carrera en la escuela, incluyendo las decisiones políticas.

El establecimiento del proyecto personalizado (PPS) asegura la coherencia en la escolarización de los alumnos con discapacidad. Está sujeta a revisión periódica (al menos una vez al año) por un equipo de supervisión de la escuela, compuesto por todas las personas que participan directamente en la ejecución de los PPS.

Finalmente hay que mencionar que un maestro de educación especial reúne y organiza equipos para supervisar la educación del alumnado con discapacidad, representando el primer punto de contacto con respecto a los alumnos con discapacidad intelectual.

5.3. Alemania

Existen maestros de educación especial en las *Förder Schulen* y en las escuelas ordinarias que proporcionan apoyo al alumnado con necesidades especiales, proporcionando asistencia móvil y consejo al profesorado.

Además, estos maestros de educación especial realizan de forma individualizada la planificación, ejecución y seguimiento del proceso de enseñanza en cooperación con el personal docente y especialista involucrado. Los alumnos con discapacidad intelectual reciben apoyo durante las clases y junto con las lecciones.

6. CURRÍCULO

6.1. Finlandia

El Gobierno decide sobre los objetivos nacionales generales y la distribución de horas de clase para la enseñanza de las distintas materias. La Junta Nacional de Educación en Finlandia decide sobre las enseñanzas mínimas nacionales para cada alumno en función de los objetivos educativos. Los proveedores de educación deben elaborar los planes de estudios locales sobre la base de las enseñanzas mínimas nacionales en cooperación con las familias y con los servicios sociales que atienden al alumnado. En el caso de los alumnos con discapacidad más grave, el currículo en vez de estar basado en asignaturas, se estructura en dominios funcionales como la motricidad, el lenguaje y la comunicación, las habilidades sociales, actividades de la vida cotidiana y habilidades cognitivas.

De acuerdo con la decisión sobre la distribución de horas de clase, los alumnos con necesidades especiales pueden estudiar bien, la otra lengua nacional o una de las lenguas extranjeras. Los alumnos de la enseñanza obligatoria extendida no tienen que estudiar otra lengua nacional ni una lengua extranjera. En tales casos, a los alumnos se les debe enseñar otras asignaturas del plan de estudios en lugar de las lenguas. Dentro de la educación obligatoria extendida, como en la instrucción de los alumnos con discapacidad visual, auditiva, motora o deficiencias intelectuales, los sujetos pueden ser combinados en módulos temáticos o dominios funcionales. El número de clases semanales en la educación especial es generalmente el mismo que el que correspondería al curso correspondiente en la escuela ordinaria.

En el caso de la educación secundaria superior, cada centro elabora un plan anual. De acuerdo con éste, los alumnos elaboran sus propios planes de estudio. El currículo se organiza de manera flexible, proporcionando al alumnado el apoyo especial necesario. El plan de estudios se elabora teniendo en cuenta al alumno y dándole la oportunidad de tomar decisiones individuales sobre su propio proceso de aprendizaje.

Un alumno puede ser eximido de parte del programa de estudios por una cuestión de mucho peso. La exención se hace de acuerdo a una decisión administrativa sobre la base de la Ley de Educación Básica.

6.2. Francia

Los alumnos con discapacidad intelectual son atendidos dentro del sector médico-social (ESMS), de forma que la educación y la formación que reciben se basa en un plan de educación individual o *Project Individuel d'Accompagnement* (PIA) que supone la adaptación personalizada de los programas oficiales. No obstante, la organización del

currículo y el número de profesores que se establece para su impartición varía de un centro a otro y se establece a través de un acuerdo entre la MDPH y el Estado.

6.3. Alemania

Los temas pueden ser enseñados durante más años que en los centros ordinarios. Los centros de educación especial (*Fördeschulen*) imparten enseñanzas basadas en planes de estudios elaborados sobre objetivos educativos, contenidos y requisitos de rendimiento equivalentes a los de los centros ordinarios (*Grundschule* y los cursos de formación ofrecidos por la *Hauptschule*, *Realschule* y *Gymnasium*). Sin embargo, los métodos utilizados tienen en cuenta las necesidades y deficiencias relacionadas con la discapacidad intelectual. De esta forma, la educación que reciben estos alumnos se centra en el aprendizaje y el desarrollo mental de acuerdo a sus propias normas. La instrucción está diseñada para satisfacer las necesidades individuales y algunas clases se llevan a cabo en pequeños grupos o de forma individual. En función de las necesidades de estos alumnos, medidas terapéuticas como la fisioterapia, la terapia conductual, la terapia del lenguaje se integran en las clases. Cuando es necesario se utilizan ayudas y dispositivos técnicos.

7. PROFESORADO

Los profesores tutores juegan un papel importante con relación al trabajo a realizar con los alumnos con NEE, entre los que se encuentran los alumnos con discapacidad intelectual, que se han incorporado a los centros ordinarios. Son los responsables de todos los alumnos. En caso necesario, el apoyo se imparte principalmente por un profesor especialista en la escuela ordinaria, dentro o fuera del aula.

Tanto el nivel de cualificación como el perfil profesional de estos docentes difieren de unos países a otros y dentro de los mismos puede llegar a ser muy variable, pero en general puede decirse que es bajo. No obstante, su papel ha experimentado una evolución importante en los últimos años: centrados en exclusiva en el desempeño de tareas de cuidado básico, entre las que se encuentran los cuidados de enfermería (cambio de pañales, aplicación de inyecciones, inserción de catéteres, etc.), poco a poco han ido ampliando su radio de acción hasta abarcar tareas relacionadas propiamente con la actividad docente.

7.1. Finlandia

Los centros gozan de una gran autonomía con respecto a la organización y a los profesionales que necesitan dependiendo de las características del alumnado que escolarizan. Sobre esta base, el profesorado constituye el eje principal sobre el que pivota el sistema educativo en Finlandia. Se trata de un profesional altamente cualificado, ya que su

formación es muy rigurosa. En este sentido, el profesorado especialista en Educación Especial estudia un año más para adquirir la especialidad.

El apoyo se imparte principalmente por profesores especialistas que trabajan en el centro. También pueden impartir apoyo al centro en general, al profesor y/o al alumno un asesor docente, un asistente social o un enfermero, dependientes de las autoridades educativas locales.

El profesorado de Educación Especial puede trabajar como profesorado de apoyo en las aulas o bien en unidades o centros de Educación Especial. En los casos en que se hace apoyo en el aula, el responsable del alumno/a que presenta necesidades educativas especiales es siempre el profesor/a tutor/a.

7.2. Francia

El apoyo se imparte principalmente por profesionales especialistas que pertenecen a distintos ámbitos (educativo, médico, social, etc.) y ofrecen apoyo al alumnado con discapacidad intelectual de forma permanente. También ayudan al profesor-tutor y al resto del personal del centro. Trabajan con los alumnos individualmente y están en contacto con las familias. Su labor consiste, principalmente, en informar al profesorado, evaluar y ofrecer orientación acerca de los materiales didácticos a utilizar con este alumnado. No obstante, los profesores de apoyo también pueden ser profesores del centro ordinario que proporcionan apoyo directo y ayuda al alumno. En cualquiera de los casos, los profesores de apoyo están involucrados en el desarrollo del proyecto educativo del centro y están obligados a participar en la revisión de dicho proyecto.

7.3. Alemania

El apoyo se imparte principalmente por un profesor especialista de un centro específico o de servicios sociales. El apoyo es variado e incluye medidas preventivas, acciones educativas conjuntas en centros ordinarios, cooperación educativa entre centros ordinarios y específicos etc. También puede ser un profesor de apoyo que trabaja en el centro. Normalmente, se trata de profesores especialistas en audición y lenguaje o en problemas de comportamiento que trabajan fundamentalmente con los alumnos dentro o fuera del aula según sus necesidades.

El apoyo al alumnado con discapacidad intelectual es impartido por maestros de educación especial tanto en las escuelas de educación especial (*Förderschulen*) como en las escuelas ordinarias, en las que proporcionan asistencia móvil, consejo e instrucción en cooperación con otro profesor en dentro de aula de tipo inclusivo.

8. EVALUACIÓN Y CERTIFICACIÓN

8.1. Finlandia

La evaluación del alumnado con discapacidad intelectual sigue los mismos principios que para el alumnado en general. Cuando un alumno no alcanza los objetivos establecidos en grado satisfactorio, la instrucción se ajusta y la evaluación se realiza de acuerdo a unos objetivos y criterios de evaluación reformulados. Igualmente, la escala de calificación que se utiliza habitualmente se reajusta; lo cual debe aparecer reflejado en el certificado de calificación.

Al final de cada año escolar, los alumnos reciben un informe que incluye su programa de estudios y una evaluación de cómo se han alcanzado los objetivos fijados para ellos en cada grupo de asignaturas o tema y, en su caso, también de los módulos temáticos o dominios funcionales; informe que incluye, además, una evaluación de la conducta de los alumnos.

8.2. Francia

El alumno con discapacidad intelectual tiene derecho a una evaluación de sus habilidades a intervalos adecuada a sus necesidades. El progreso del alumnado con discapacidad matriculado en las estructuras de tipo médico es revisado por un equipo multidisciplinario que se encarga de estos alumnos y es realizada en colaboración con las familias.

También se toman medidas especiales para que los alumnos con discapacidad intelectual acudan a los exámenes y concursos organizados por el sistema de Educación Nacional. En ese caso, el candidato debe presentar una serie de documentos previos y la CDAPH toma las medidas oportunas. Entre estas medidas están la asistencia al alumnado con discapacidad intelectual por parte de una persona de apoyo, el aumento de tiempo para la realización de las pruebas, el uso de equipos y dispositivos específicos, así como la modificación o incluso exención de la prueba.

8.3. Alemania

En el caso de los alumnos con discapacidad intelectual la evaluación se limita a informes sobre el desarrollo de la personalidad.

Al finalizar el año escolar el *Förderschule* examina si las necesidades de los alumnos aún pueden ser atendidas allí y en qué grado deben ser colocados o si el alumno debe ser trasladado a otra escuela especial o a una escuela regular. Es la autoridad educativa

la que decide acerca del cambio de escuela, pero después de consultar a los padres y de tener en cuenta los informes.

En la medida en que el grado de discapacidad intelectual lo permita, los alumnos con esta discapacidad pueden obtener la misma certificación que el resto de alumnos, con la condición de que los cursos hayan sido completados con éxito. En algunos *Länder* se otorgan calificaciones específicas para los distintos tipos de aprendizaje y niveles de desarrollo intelectual.

9. CONCLUSIONES

Aunque las instituciones europeas pueden parecer muy lejanas para muchos ciudadanos, las decisiones adoptadas por la UE, repercuten en la calidad de la atención educativa que reciben los alumnos con discapacidad. De la calidad y eficacia de la educación que reciban estos alumnos depende en buena medida su desarrollo personal, su felicidad, así como su posterior inclusión en la vida activa. Por esta razón, resulta fundamental una revisión de la normativa y las acciones que los diferentes organismos europeos están llevando a cabo a nivel supranacional; así como el funcionamiento de los diferentes modelos educativos que están desarrollando los países de la UE.

A pesar de la evolución positiva de muchos países del entorno europeo, todavía falta claridad en el significado de la educación inclusiva y, por consiguiente, en las medidas que deberían adoptarse para desarrollar actitudes positivas hacia la diversidad y aumentar la capacidad de los sistemas y los centros educativos a la hora de dar respuesta a las necesidades del alumnado con discapacidad intelectual así como del alumnado que presenta algún tipo de NEE.

Además, hay que tener en cuenta dos evidencias: La primera de ellas es el avance legislativo que se ha conseguido en materia de inclusión educativa en muchos países en los últimos años. Es posible comprobar como muchos países que contaban con un sistema educativo segregado han desarrollado nuevos marcos legislativos con miras a atender a los alumnos con NEE dentro de la escuela ordinaria. La segunda de ellas es el intento generalizado que existe en Europa por conseguir un número mayor de centros que atiendan a los alumnos con NEE desde una perspectiva inclusiva con el objetivo de que las familias cuenten con un abanico más amplio de posibilidades de escolarización para sus hijos.

Así pues, aparece una clara distinción entre, por un lado, los países donde el apoyo se imparte por un miembro del personal especialista del centro, y por otro, los países en los que el apoyo se imparte por un profesional especialista externo al centro. En este caso, los centros específicos a través de su profesorado, juegan un papel importante en el apoyo a los alumnos integrados en el aula y a sus profesores tutores. Esta situación está en la misma

línea de la tendencia de los centros específicos que actúan cada vez más como centros de recursos.

No obstante, la falta de acuerdo entre los países de la UE en cuanto al modelo educativo que debe regir la atención al alumnado con discapacidad refleja los diferentes niveles de desarrollo que tienen los diferentes países en lo que se refiere a la atención al alumnado con NEE. En la mayoría de los países, la responsabilidad de la educación especial recae en el Ministerio de Educación u otras autoridades educativas. En algunos otros, colaboran también otros ministerios.

Por lo que se refiere al apoyo del alumnado, su puesta en práctica se realiza en los centros con bastante flexibilidad, dependiendo de los recursos disponibles y de las necesidades de los alumnos. El apoyo se ofrece dentro y fuera del aula. Las formas principales de apoyo ofrecido a los profesores consisten en lo siguiente: información, selección de materiales didácticos, elaboración de Adaptaciones Curriculares Individuales, organización de cursos de formación para el profesorado.

Los servicios educativos externos, situados fuera del centro ordinario, pueden también intervenir ofreciendo varios tipos de apoyo a alumnos, profesores y padres. Éstos pueden ser centros específicos de carácter local o regional; centros nacionales de recursos; equipos de apoyo educativo local o grupos escolares.

Esta es la situación en la mayoría de los países por lo que respecta a la atención educativa a los niños con discapacidad intelectual dentro del sistema educativo. Sin embargo, otros servicios de carácter no educativo y en colaboración con los profesores tutores también participan en el apoyo a estos alumnos junto con a aquellos que presentan otros tipos de NEE.. Entre estos servicios se encuentran servicios sanitarios (integrados por personal médico y distintos tipos de terapeutas), servicios de carácter social, y las organizaciones de voluntarios. La cantidad de ayuda ofrecida varía ampliamente de un país a otro y el grado de intervención de los servicios no educativos es también bastante desigual.

La mayoría de los países utilizan una adaptación curricular individual (ACI) para los alumnos con NEE, entre los que se encuentran los alumnos con discapacidad intelectual. Se desprende de las descripciones de los países que en casi todos ellos la elaboración de una ACI juega un papel importante en la educación especial dentro de los centros ordinarios. Esto sirve tanto como expresión y especificación del grado y tipo de adaptación al currículum ordinario como de herramienta para evaluar el progreso de los alumnos con necesidades especiales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS CONSULTADAS

- AGENCIA EUROPEA PARA EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN DEL ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (2001): *Inclusive Education and Effective Classroom Practices*. Middelfart: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales.
- AGENCIA EUROPEA PARA EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN DEL ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (2003-2006): *Necesidades de Educación Especial en Europa: Publicación Temática* (volumen 1, 2003 y el Volumen 2, 2006). Middelfart: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales.
- AGENCIA EUROPEA PARA EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN DEL ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (2012): *Special Needs Education. Country Data*. Brussels: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales.
- CENTRE D'ANALYSE STRATEGIQUE (2013): *La scolarisation des enfants en situation de handicap dans les pays européens. La note d'analyse*. Questions sociales. Janvier 2013 n° 314.
- COMISIÓN EUROPEA (2010): *The European Disability Strategy 2010–2020*. Brussels.
- COMISIÓN EUROPEA (2011): *Support for children with special educational needs (SEN)* European Commission's Directorate-General for Employment, Social Affairs and Inclusion.
- EBERSOLD, S., SCHMITT, M.J., PRIESTLEY (2011): *Inclusive education for young disabled people in Europe: trends, issues and challenges. A synthesis of evidence from ANED country reports and additional sources*. Academic Network of European Disability experts (ANED). Human European consultancy: University of Leeds.
- EUROPEAN INTELLECTUAL DISABILITY RESEARCH NETWORK (2003): *Intellectual Disability in Europe. Working Papers*. Canterbury: Tizard Centre, University of Kent at Canterbury.
- NESSE-NETWORK OF EXPERTS (2012): *Education and Disability/Special Needs. Policies and Practices in Education, Training and Employment for Students with Disabilities and Special Educational Needs in the EU*, Independent Report for the European Commission.
- OECD (2004): *Equity in education: students with disabilities, learning difficulties and disadvantages. Statistics and indicators*, Paris: OECD/CERI.
- OECD (2007): *Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages: statistics and indicators*, Paris: OECD/CERI.
- OECD (2011): PISA in focus 2011/2 (March) *Improving Performance – Leading from the Bottom*. Paris: OECD.

UNESCO (2004): *Education for All: The Quality Imperative*, EFA Global Monitoring Report 2005. Paris: UNESCO.

UNESCO (2012): *Abordar la exclusión en educación. Una guía para la evaluación de los sistemas educativos más inclusivos y hacia sociedades justas*. París: UNESCO.

REFERENCIAS LEGISLATIVAS CONSULTADAS

Carta de los Derechos Fundamentales: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:326:0391:0407:ES:PDF>

La Carta de Luxemburgo: (no disponible)

Comunicación de la comisión Europa 2020. Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador: http://ec.europa.eu/archives/growthandjobs_2009/pdf/complet_es.pdf

Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales (UNESCO): <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427eo.pdf>

Declaración Europea sobre los niños y Jóvenes con discapacidad intelectual y sus familias: http://www.euro.who.int/_data/assets/pdf_file/0015/121263/e94506.pdf

Declaración Mundial sobre Educación para Todos: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf>

Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010-2020: un compromiso renovado para una Europa sin barreras: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:0636:FIN:ES:PDF>

Proceso de Lisboa: http://circa.europa.eu/irc/opoce/fact_sheets/info/data/policies/lisbon/article_7207_es.htm

Programa emblemático de la EPT en el derecho a la educación de las personas con discapacidad: <http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=1110>

Reglas Universales de las Naciones Unidas sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/dissres0.htm>

Resolución del Consejo de 5 de mayo de 2003 sobre la igualdad de oportunidades en educación y formación para los alumnos y estudiantes con discapacidad: [http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:32003G0607\(01\):ES:HTML](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:32003G0607(01):ES:HTML)

Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea (TFUE): <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:083:0047:0200:es:PDF>

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS CONSULTADAS

COMISIÓN EUROPEA (2009): *Main policy initiatives and outputs in education and training since the year 2000: Strategic framework for European cooperation in*

- education and training ('ET 2020').* (Consultado el 30 de marzo de 2013). http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/policy-framework_en.htm
- COMISIÓN EUROPEA (2012): 'Special Needs Children and Disabled Adults Still Getting a Raw Deal from Education, says report', *Commission Press Release* (July). (Consultado el 30 de marzo de 2013). <http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/12/761&format=HTML&aged=0&language=EN&guiLanguage=en>
- CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA: *Council conclusions on the social dimension of education and training.* (Consultado el 30 de marzo de 2013). http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_Data/docs/pressdata/en/educ/114374.pdf
- EADSNE (2006): *Euronews on Special Needs Education*, Issue No.15. (Consultado el 30 de marzo de 2013). http://www.european-agency.org/news/euronews/euronews-15/euronews15_entext.pdf/view
- MEIJER, C., SORIANO, V. AND WATKINS, A. (eds.) (2003): *Special needs education in Europe*, Thematic publication, European Agency for Development in Special Needs Education, with the contribution of EURYDICE, The Information Network on Education in Europe. (Consultado el 30 de marzo de 2013). https://www.european-agency.org/publications/ereports/special-needs-education-in-europe/sne_europe_en.pdf
- NESSE (2012): *Education and disability/special needs: policies and practices in education, training and employment for students with disabilities and special educational needs in the EU, An independent report prepared for the European Commission by the NESSE network of experts.* (Consultado el 30 de marzo de 2013). <http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports/activities/reports/disability-special-needs-1>
- UNESCO: *The Salamanca Statement on Principles, Policy and Practice in Special Needs Education.* (Consultado el 30 de marzo de 2013). http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF

PROFESIOGRAFÍA

Alicia García

Licenciada en Filosofía por la Universidad Autónoma de Madrid, Graduada en Magisterio por la Universidad Pontificia de Salamanca y Doctora en Filosofía por la Universidad de Alcalá. Fue becaria de formación durante tres años en el Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa, en el área de Estudios e Investigación Educativa y en particular dentro de la Unidad Nacional Española de Eurydice-REDIE. Cuenta con

varias publicaciones tanto nacionales como internacionales que abarcan un amplio espectro de temas, entre los que destacan los relacionados con la filosofía antigua, la historia de la medicina, la educación emocional, la atención al alumnado con necesidades educativas especiales y las políticas educativas. **Datos de contacto:** E-mail: alicia_garcia_fernandez@hotmail.com.

Fecha de recepción: 9 de enero de 2014.

Fecha de revisión: 15 de enero de 2014 y 31 de enero de 2014.

Fecha de aceptación: 31 de julio de 2014.

3



INCLUSIÓN EDUCATIVA DE ALUMNOS CON DISCAPACIDADES GRAVES Y PERMANENTES. ANÁLISIS DE UN MODELO: LA COMUNIDAD VALENCIANA

*Educational inclusion of students with severe and
permanent disabilities. Analysis of a model: the Region
of Valencia*

Manuel López-Torrijo*

RESUMEN

Este artículo analiza la inclusión educativa del alumnado con discapacidades graves y permanentes en la Comunidad Valenciana (España) a través de los siguientes indicadores: concepción de las discapacidades graves y permanentes; responsabilidad de la escolarización y prestación de servicios; marco normativo; identificación, valoración y atención temprana; incidencia en la población; modelos y modalidades de escolarización; propuesta curricular; Centros y Unidades Específicos de Educación Especial; recursos personales y materiales; papel de las familias y financiación. Utiliza el método descriptivo en la revisión legislativa, documental, y bibliográfica, así como en el análisis de las fuentes estadísticas. Concluye señalando las mejoras inmediatas aplicables para una inclusión educativa real y de calidad.

* Universidad de Valencia (España).

PALABRAS CLAVE: Educación inclusiva; Educación especial; Discapacidades graves y permanentes; Políticas educativas; Comunidad Valenciana.

ABSTRACT

This article analyzes the educational inclusion of students with severe and permanent disabilities in the Region of Valencia with the following indicators: design of severe and permanent disabilities, regulatory framework, responsibility for providing schooling and services, identification and assessment of deficits, prevalence, proposed curriculum (model and modalities of care), special schools, human and material resources, role of families and funding. It utilizes the descriptive method in the legislative, documental and bibliographic revision, as well as in the analysis of statistical sources. The analysis concludes by pointing out the challenges that must guide future improvements to achieve a true educational equality.

KEY WORDS: Inclusive Education; special education; severe and profound disabilities; educational politics; Region of Valencia.

INTRODUCCIÓN

El alumnado con discapacidad dio lugar histórica y pedagógicamente a la Educación Especial y posteriormente a la Educación Inclusiva. Este trabajo analiza el desarrollo de las políticas educativas llevadas a cabo en la Comunidad Valenciana con este colectivo, completando estudios equivalentes, referidos a otros contextos sociopolíticos (LÓPEZ-TORRIJO, 2009 b y 2012), y con una estructura que posibilita comparaciones y propuestas de mejora.

Respecto a la concepción de personas con discapacidad, partimos de la visión que plantea la Convención de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad:

“aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (2006, art 1).

Sin embargo, queremos señalar tres perspectivas complementarias respecto a ellos, que recordamos en orden inverso a su importancia. La menos relevante es la falta o disfuncionalidad de un órgano, sistema o estructura: la deficiencia. No obstante, una mirada miope nos lleva a sustantivar en la actitud, en la práctica y hasta en el vocabulario nuestra concepción acerca de ellos (los sordos, los down,...), convirtiendo una parte en la totalidad de su identidad: todo un ejercicio cruel de metonimia literaria. Y social.

Por contra, la OMS, en su Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF, 2001: 262) rechaza el enfoque clasificador que etiqueta a estas personas y entiende la “discapacidad” como “un fenómeno multidimensional, resultado de la interacción de las personas con su entorno físico y social”. Por ello insiste en la relación existente entre “Funciones y Estructuras Corporales” para la “Actividad y Participación” de las personas con discapacidad. Tal es precisamente la segunda perspectiva que deseamos señalar: la influencia determinante del contexto en la realización – “funcionamiento” para la OMS- de estas personas.

La tercera y principal perspectiva está constituida por su sustancialidad de persona. Con sueños, luchas, proyectos, relaciones, frustraciones, logros,... tan individuales, subjetivos y diferenciados como los que tenemos y exigimos para cada uno de nosotros. Tan comunes y diferentes del resto, como los nuestros. Por ello, el carácter grave y permanente de esta parte de su condición resulta tan circunstancial y secundario, como imprescindible y presente.

Partiendo de esta concepción, la educación inclusiva resulta un pleonismo innecesario de la discapacidad. Recordar el derecho a una educación de calidad para todos; la necesidad de alcanzar la mayor autonomía y participación social en cada uno; la exigencia de conseguir la equidad que garantice la igualdad de oportunidades y la no discriminación; la urgencia por alcanzar la mayor socialización posible en cada alumno, lo que implica una convivencia y participación en una comunidad –empezando por la escolar- lo más natural, plural y abierta posibles; el apremio de una educación para el desarrollo sostenible; la obviedad de contar con los recursos personales, materiales, organizativos y metodológicos adecuados; el cultivo de una cultura de inclusión que impregne toda la sociedad con los valores y actitudes del respeto, apoyo, cultivo y disfrute de la diversidad humana, la cooperación y la solidaridad... resulta redundante, por cuanto toda educación debiera tener tales características. Dicho de otro modo: la educación, o es inclusiva, o no es educación. La sociedad, o es inclusiva, o no es humana.

Así lo plantean algunos especialistas (STAINBACK y STAINBACK, 2001; ARNAIZ, 2003; LÓPEZ-TORRIJO y CARBONELL, 2005; AINSCOW, 2007; VEGA, 2007; HEGARTY, 2008; BARTON, 2009; ECHEITIA et al. 2009;,, entre otros). Y así lo ha demandado el Comité Estatal de Representantes de Personas con Discapacidad¹.

¹ “Se ha de entender la educación inclusiva desde los paradigmas de calidad educativa, igualdad de oportunidades y accesibilidad universal a lo largo de todo el ciclo vital, asegurando la educación permanente de las personas con discapacidad como fórmula de promover su autonomía personal, el libre desarrollo de su personalidad, ejerciendo siempre el derecho a tomar sus propias decisiones y eligiendo su modo de vida, y su inclusión social” (CERMI, 2010: 2-3).

De forma similar lo han subrayado las Declaraciones Internacionales suscritas por nuestros representantes políticos² (LÓPEZ-TORRIJO, 2009a). Y en fechas recientes la Convención de la ONU sobre los Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad (2006) y la 48ª Conferencia Internacional de la UNESCO: “Educación inclusiva, un camino hacia el futuro (2008)³.

La especial gravedad de las personas a las que dedicamos este estudio exige -tanto para ellas, como para su contexto- medidas excepcionales, y ello en todos los ámbitos (sanitarios, educativos, sociales, económicos, jurídicos,...), además de la consiguiente coordinación entre ellos.

Debe tenerse igualmente presente la diversidad de personas, situaciones y grados dentro de cada discapacidad. De ahí la necesidad de tender siempre hacia un tratamiento personalizado, tanto en las políticas, como en las realizaciones prácticas.

En cualquier caso, la meta última de su inclusión será el desarrollo completo de sus potencialidades en el marco de la sociedad, es decir, su plena ciudadanía (VEGA y LÓPEZ-TORRIJO, 2011), tal y como reivindica el movimiento Vida Independiente.

Pero, antes de iniciar el análisis, recordemos los principales indicadores socioeconómicos de la Comunidad Valenciana, que lo contextualizan.

Tabla 1. Principales indicadores socioeconómicos de la Comunidad Valenciana

<i>Nombre Oficial</i>	Comunidad Valenciana
<i>Gobierno</i>	Autonómico con transferencias plenas Cámara legislativa: Cortes Generales
<i>Superficie</i>	23.255 Km ²
<i>Población</i>	5.104.365
<i>Densidad</i>	219,8 hab./Km ²
<i>Lenguas oficiales</i>	Castellano y valenciano.
<i>Religión</i>	No hay oficial. Mayoría católica.
<i>Índice de desarrollo</i>	0,88
<i>Médicos de Atención primaria / habitantes</i>	1/1.453 hab.
<i>Camas en hospitales / 1.000 habitantes</i>	2,69
<i>Tasa de desempleo</i>	28,3

² Recordamos algunas de las más influyentes: la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948); Declaración Universal de los Derechos del Niño (1959); Declaración de los Derechos del retrasado mental (1971); Conferencia Mundial de Educación para todos (Jomtiem, 1990); Reunión Plenaria de la Unión Europea sobre Derechos Humanos (1994); Foro Consultivo Internacional para la Educación para todos (Dakar, 2000); Carta de Luxemburgo (1997); Declaración de Tesalónica (2003). Y, de forma especialmente efectiva, la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) y la Declaración de Madrid (2002).

³ “El concepto más amplio de educación inclusiva como un principio rector general para reforzar la educación para el desarrollo sostenible, el aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos y un acceso a las oportunidades de aprendizaje en condiciones de igualdad para todos los niveles de la sociedad, de modo que se apliquen los principios de la educación inclusiva” (Conclusiones: 3).

<i>Índice de natalidad</i>	9,51 /1000 habitantes
<i>Índice de mortalidad</i>	8,53 /1000
<i>Esperanza de vida en hombres</i>	79,4
<i>Esperanza de vida en mujeres</i>	85,4
<i>Población urbana</i>	80 %
<i>Población emigrante</i>	16,8 %

Fuente: elaboración propia (datos 2012 y 2013).

1. ATENCIÓN EDUCATIVA AL ALUMNADO CON DISCAPACIDADES GRAVES Y PERMANENTES

A fin de posibilitar la comparación con otros estudios equivalentes, referidos a contextos geopolíticos distintos, centramos nuestro análisis en las siguientes unidades de comparación: concepción de las discapacidades graves y permanentes; responsabilidad de la escolarización, prestación de servicios y marco normativo; identificación, valoración y atención; incidencia en la población; modelos y modalidades de escolarización; propuesta curricular; Centros y Unidades Específicos; recursos personales y materiales; papel de las familias; y financiación.

Los principios del proceso integrador se remontan al curso 1986-87, cuando la Consellería de Cultura, Educación y Ciencia inicio un Programa Experimental de Integración dirigido al alumnado con necesidades educativas especiales (n.e.e.) escolarizado en la antigua EGB. El final de dicha etapa lo marca la publicación del Decreto 39/1998 con el que iniciamos el apartado del Marco Normativo.

1.1. Concepción de las discapacidades graves y permanentes

El Decreto 39/1998 integra el alumnado de nuestro estudio en el concepto, emanado de la LOGSE, de “alumnado con necesidades educativas especiales”. No dedica ninguna alusión a las discapacidades graves y permanentes, salvo cuando se refiere a las especiales dificultades de comunicación (art.8, 3). Tampoco ofrece ninguna especificación conceptual, ni clasificación.

La Ley Orgánica de Educación de 2006 (LOE), en el Título II –“Equidad en Educación”-, introduce la nueva denominación de “alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo” (n.e.a.e.). El alumnado con discapacidad –sin diferencia de grado- se incluirá entre los que el Título II denomina, “alumnos con necesidades educativas especiales”, compartiendo acepción con quienes muestran “trastornos graves de conducta”. Tampoco esta normativa ofrece ninguna otra especificación o clarificación que oriente su atención.

Una mirada a la Europa más próxima nos muestra descripciones más amplias y pormenorizadas, como la Legge 104 italiana, o el Decreto-Lei nº6/2001, art. 10 portugués. En ellas se observa una clara evolución desde un enfoque clínico -centrado en la discapacidad- hacia otro más pedagógico e interactivo -referido a la influencia del contexto-, ambos acordes con la CIF.

1.2. Responsabilidad de la escolarización, prestación de servicios y marco normativo

La Generalitat Valenciana, en aplicación de su Estatuto de Autonomía, ha asumido las competencias educativas de “regulación y administración de la enseñanza en toda su extensión, niveles y grados, modalidades y especialidades” (art. 35). Como jalones de su política inclusiva cabe señalar los siguientes.

La Ley11/2003, de 10 de abril, sobre el Estatuto de las Personas con Discapacidad regula en la Comunidad Valenciana todo lo referente a los derechos de este colectivo. Concretamente: la prevención (art. 15); asistencia sanitaria (art. 16); rehabilitación (art. 17); educación (art. 18-20); información, orientación y asesoramiento (art. 31); Centros de Atención Temprana (CAT) (art. 37,2, a).

Por lo que respecta a la educación, pese a varios intentos de renovación, en la actualidad la “Atención a la Diversidad” todavía sigue regida por el Decreto 39/1998, de 31 de marzo. El capítulo IV del mismo, dedicado al alumnado con discapacidad, señala que su educación deberá iniciarse desde el instante en que se detecte la discapacidad y tendrá como objetivo:

“corregir, en lo posible, las secuelas de la discapacidad detectada, prevenir y evitar la aparición de las mismas y, en general, apoyar y estimular su proceso de desarrollo de aprendizaje en un contexto de máxima integración” (art. 13,1).

A continuación regula la colaboración con los padres, la admisión, escolarización y seguimiento de los alumnos. La única modificación posterior hizo extensiva la escolarización en los Centros Específicos de Educación Especial (CEEE) hasta los 21 años (DOGV, 18-11-2003).

No obstante, la Consellería de Educación ha ido adaptando parcialmente su normativa a las demandas sociales y profesionales. Más limitada es su actualización respecto a las reformas planteadas por la LOE, (LÓPEZ-TORRIJO, 2012). Entre los temas y aspectos regulados recientemente se encuentran:

- Organización y funcionamiento de los CEEE (DOGV, 01-08-13).
- Dotación de personal sanitario en dichos centros, (DOCV 26-06-2008).

- Recursos personales complementarios de Educación Especial (Instrucciones de 25-01-2013).
- Regulación de la atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales escolarizado en centros de Educación Infantil (2º ciclo) y Educación Primaria (DOGV, 17-09-2001), y Secundaria (DOGV, 14-04-2005).
- Modelo de Informe Psicopedagógico, (DOGV, 31-05-2006).
- Atención Hospitalaria y Domiciliaria, (DOGV, 26-12-2006 e Instrucción de 14-05-2013).
- Derechos de salud de niños y adolescentes en el medio escolar, (DOCV 14-08-2009).
- Proyecto experimental de Contrato-Programa (DOCV 022-05-2013/2013).
- Ayudas para la realización de actividades complementarias, (DOGV, 04-11-2013).
- Obviamente son susceptibles de aplicación al alumnado con discapacidades graves y permanentes aquellas medidas generales reguladas en el apartado de “Atención a las Diferencias Individuales”⁴.

Recientemente la Consellera de Educación ha decidido no aplicar las ampliaciones de ratios planteadas por el Gobierno central:

“en los centros de educación especial, en las unidades específicas de educación especial en centros ordinarios, en los centros de acción educativa singular (CAES), colegios rurales agrupados (CRA), en los programas de cualificación profesional inicial (PCPI) y en los grupos constituidos en virtud de los diferentes programas autorizados para la atención a la diversidad”⁵.

Según la Consellería de Educación, el nuevo Decreto que regulará la inclusión educativa en esta Comunidad Autónoma -sometido a la consulta de los agentes sociales- presentará algunas novedades, que han probado su validez en la fase experimental:

- Instauración del “Plan para la Inclusión Educativa” (PIE) en el marco de los Proyectos Educativos de Centro.
- Creación de una “Comisión para la Inclusión” en cada centro educativo.
- Creación de la “Comisión Interdepartamental de la Inclusión”, que asegure la coordinación institucional entre todas las administraciones.
- Creación de “Departamentos de Orientación” en cada centro de enseñanza primaria.
- Reducción de la ratio en tres alumnos por el primer alumno con necesidades educativas permanentes y en cuatro más por el segundo alumno en los niveles de Educación Primaria, ESO, Bachillerato y Formación Profesional Inicial.
- Reconversión de los CEEE en “Centros de Recursos, de Formación y de Asesoramiento”.

⁴ Ver el desarrollo normativo actualizado de la Atención a las Diferencias Individuales en: <http://www.cefe.gva.es/ocd/areaord/es/atdiversidad.htm>. Consultado el 1-10-2012.

⁵ En: <http://www.cefe.gva.es/es/agenda.asp?id=468>. Consultado el 22-05-2012.

- Experimentación de “Unidades de Educación Especial” en Institutos.
- Autorizar la permanencia de un año más en la etapa de Educación Infantil.
- Potenciar la participación de las familias.
- Instaurar la “Evaluación Institucional de la Inclusión”, de sus proyectos, planes y programas⁶.

1.3. Identificación, valoración y atención temprana de la discapacidad

La prevención y la detección precoz corresponden a la Consellería de Sanidad, quien las desempeña a través de los distintos screening universales perinatales. Seguidamente se inicia la atención temprana. Este servicio, junto con alguno de los anteriores, está compartido por tres estamentos oficiales:

- *Consellería de Sanidad*: incluye los servicios sanitarios de obstetricia, neonatología, unidades de seguimiento madurativo y desarrollo, pediatría en atención primaria, neuropediatría, rehabilitación infantil (0 – 2 años), servicios de salud mental y otros (oftalmología, otorrinolaringología, radiología, neurofisiología, bioquímica y genética). Se desempeñan fundamentalmente en los Hospitales y en los servicios de Pediatría de los Centros de Salud.
- *Centros de Desarrollo Infantil y Atención Temprana (CDIAT)*: ubicados cerca de otros servicios primarios, son centros autónomos que cuentan con especialistas en Atención Temprana procedentes del ámbito médico, psicológico, educativo y social, y que intervienen con un enfoque interdisciplinar y holístico, integrando los aspectos intrapersonales e interpersonales de los pacientes. Entre sus funciones se incluyen: Prevención Primaria y Secundaria (sensibilización, prevención y detección dirigida a familias y profesionales); Prevención Terciaria (valoración inicial; evaluación del niño y su entorno; elaboración de hipótesis diagnóstica y planes de intervención; intervención terapéutica -atención al niño, a la familia y al entorno-; evaluación y seguimiento; derivación).
- *Bienestar Social*: interviene a través de los Centros de Estimulación Temprana (CET). Son centros destinados al tratamiento asistencial y/o preventivo de niños/as entre 0 y 3 años. Ubicados en centros urbanos o próximos a equipamientos comunitarios, tienen una capacidad para entre 35-70 personas y se encargan de ofrecer las prestaciones de: diagnóstico, tratamiento, orientación y seguimiento; coordinación con los recursos comunitarios; atención individual y familiar; tratamiento fisioterapéutico especializado; tratamiento logopédico⁷. Los equipos profesionales están compuestos por: psicólogo/pedagogo, fisioterapeuta, logopeda y

⁶ En: <http://www.cefe.gva.es/es/agenda.asp?id=467> Consultado el 22-05-2012.

⁷ Ver: <http://www.bsosocial.gva.es/portal/portal?id=5335&sec=65201213190> y http://iass.aragon.es/adjuntos/mas_info/RealidadActualDeLaAtencionTemprana.pdf. Consultados el 6-05-2012

técnico en atención temprana, con unas ratios para 35 personas de: un psicólogo/pedagogo; 0,5 fisioterapeuta; 0,5 logopeda y dos técnicos en atención temprana. La Comunidad Valenciana cuenta con 24 CETs, con una dotación de 1384 plazas, atendidos por 156 profesionales. En cuanto a los servicios prestados, el 62 % se refiere a niños y niñas, un 27,5 % a familias, un 9 % al entorno y el restante 1,5 % a acciones preventivas⁸.

- *Consellería de Educación*: a través de la Escuelas Infantiles realiza la detección de las necesidades de su alumnado y su derivación hacia una intervención rehabilitadora. La primera tiene lugar desde los Servicios Psicopedagógicos (SPEs). La segunda es desempeñada por los Servicios de Atención Ambulatoria y/o Previa a la Escolarización (SAAPE), ligados a Centros Específicos públicos o concertado/privados, así como a Unidades Específicas de Educación Especial (UEEE) ubicadas en centros ordinarios de integración preferente, que atienden distintas discapacidades.
- *Otros*: donde no alcanzan los servicios institucionales, la necesidad de las familias ha obligado a crear sus propios servicios compensatorios, algunos de los cuales han sido integrados en la red oficial. También algunas universidades ofrecen servicios de atención temprana. Tal es el caso del Centre *Universitari de Diagnòstic i Atenció Primerenca* de la Universitat de Valencia, o el del Centro de Atención Temprana de la Universidad Católica de Valencia⁹.

En cualquier caso, es conveniente recordar las reivindicaciones que presentaba el CERMI estatal exigiendo la generalización de programas y protocolos de detección universal, información a las familias, centros de referencias específicos para ciertas patologías y una formación específica en temas de discapacidad en los profesionales sanitarios (CAYO, 2006:51).

Por su parte, los profesionales de la atención temprana piden: una legislación específica; red de recursos acreditados y con equipos profesionales completos que ofrezcan una intervención bio-psico-social, también en el medio rural; gratuidad y universalidad; autonomía de los CDIAT; mayor atención intensiva domiciliaria, incluyendo los apoyos a las familias; criterios valorativos comunes y una formación específica en los profesionales (FEAPAT, 2011: 228-229).

⁸ Federación Estatal de Asociaciones de Profesionales de la Atención Temprana (GAT), 2011, p. 182-191: http://iass.aragon.es/adjuntos/mas_info/RealidadActualDeLaAtencionTemprana.pdf Consultado el 6 de mayo de 2012. La relación completa de los CATs puede verse en: http://www.gat-atenciontemprana.org/9_AsociacionesAT/centros/com_valenciana.htm. Consultado el 10-05-2012.

⁹ Ver para CUDAT: <http://www.fundacio.es/cudap>. Consultado el 10-10-2013.

1.4. Incidencia en la población

La Comunidad Valenciana escolariza en CEEE a 2947 alumnos, equivalente al 9,3 % del total nacional.

Las últimas estadísticas específicas completas del Ministerio de Educación (2012) se refieren al curso escolar 2009-2010. El alumnado con n.e.e. que cursa sus diferentes estudios en la Comunidad Valenciana está sintetizado en la Tabla 2.

Tabla 2. Alumnado con necesidades educativas especiales en la Comunidad Valenciana. Curso 2009-10

Total de alumnos escolarizados con n.e.e.		Alumnos en CEEE	Alumnado en centros de inclusión educativa							
			Total	E. Inf.	E. Prim.	ESO	Bach.	F.P.	PCPI	PCPI Esp.
Total de alumnos	13.269	2.704	10.565	942	5.433	3.684	98	70	227	111
En centros públicos	9.958	2.120	7.838	788	4.231	2.368	74	59	214	104
En centros privados concertados	3.215	572	2.643	147	1.168	1.277	20	11	13	7
En centros privados no subv.	3.311	584	2.727	154	1.202	1.316	24	11	13	7
% respecto al total del alumnado	1,7	100,0	1,3	0,5	1,9	1,9	0,2	0,1	3,2	93,3
% en centros públicos	1,9	100,0	1,5	0,7	2,2	1,9	0,2	0,1	3,3	92,9
% en centros privados subv.	1,6	100,0	1,3	0,4	1,4	2,2	0,2	0,1	2,1	100,0
% en centros no subv.	0,2	100,0	0,2	0,0	0,3	0,5	0,1	0,0	-	-

Fuente: elaboración propia.

Los porcentajes de dicho alumnado, en función de sus respectivas discapacidades, están reflejados en la Tabla 3.

Tabla 3. Datos del alumnado con discapacidad en la Comunidad Valenciana. Curso 2009-10.

Total de alumnos	Auditiva	Motora	Psíquica	Visual	TGD Trastornos de conducta	Plurideficiencia	Otros

<i>% respecto al alumnado con discapacidad</i>	100,0	5,5	5,5	39,9	1,7	39,5	7,6	0,2
<i>Escolarizado en inclusión</i>	79,6	100,0	100,0	79,9	100,0	88,5	0,7	0,7
<i>Escolarizado en CEEE</i>	20,4	0,0	0,0	20,1	0,0	11,5	99,3	99,3

Fuente: elaboración propia.

1.5. Modelos y modalidades de escolarización

El Decreto 39/1998 establece:

“Con carácter general, el alumnado con necesidades educativas especiales será escolarizado en los centros docentes de régimen ordinario. Sólo cuando las necesidades de los alumnos y alumnas no puedan ser adecuadamente satisfechas en dichos centros, con el dictamen previo correspondiente, la escolarización se llevará a cabo en centros docentes de Educación Especial o en unidades específicas de Educación Especial” (art 14).

Los principios de “normalización e inclusión”, reiterados en la LOE, repiten las mismas indicaciones y prolongan su escolarización hasta los 21 años (LOE, art. 74). Pero la aconsejada “flexibilidad” ha dado lugar a una variedad de fórmulas intermedias, configurando el denominado en Europa “modelo mixto”: centros ordinarios; CEEE; UEEE; modelos combinados...

En cuanto a las modalidades de escolarización es usual la combinación de diversos grados, duraciones y tiempos de inclusión: aulas ordinarias a tiempo parcial; aulas ordinarias con apoyos; escolarización combinada; escolarización parcial; Centros de Integración Preferente; Aulas de Comunicación y Lenguaje (CyL); Unidades Especiales en ESO y en Institutos; Programas de Transición a la Vida Adulta (TVA); PCPI Específicos. Cuando estas modalidades se aplican en las UEEE, la proximidad a las aulas ordinarias posibilita un mayor grado de niveles, variantes y matices.

Durante los últimos años la Comunidad Valenciana ha dedicado una atención especial a regular y desarrollar la atención al alumnado hospitalizado o enfermo, creando las denominadas Aulas Hospitalarias y Domiciliarias (DOGV. 26-12-2006).

En todo caso se garantiza la revisabilidad y reversabilidad de los dictámenes de escolarización con carácter anual, y siempre tendentes a la mayor inclusión posible.

1.6. Propuesta curricular

Siguiendo las indicaciones de la LOE (arts.19; 22,5; 24,8; 26,5 y72,3), la Comunidad Valenciana comparte con las restantes autonomías las medidas organizativas y metodológicas generales (adaptaciones curriculares, permanencia de un año más, desdobles, refuerzos,...), pero a la vez enfatiza otras medidas singulares: coordinación entre tutores; asignación de horarios específicos para la adquisición de las competencias básicas; planes específicos para las áreas instrumentales, en colaboración con las familias; apoyos y refuerzos en el tercer ciclo de la educación Primaria, y en 1º y 2º de la ESO; coordinación entre la Educación Primaria y la Secundaria; agrupación de materias en ámbitos; medidas para superar las barreras lingüísticas y socioculturales; formación de madres y padres...

En cuanto a los programas, esta Comunidad comparte los nacionales: PROA¹⁰, PASE¹¹, Programa de Diversificación Curricular¹², Programa de Compensación Educativa¹³ y Contrato-Programa¹⁴(HERNÁNDEZ, LÓPEZ-TORRIJO y PANERA, 2010).

Como programas específicos desarrolla el Programa de Acogida al Sistema Educativo (EXIT)¹⁵; el Programa experimental para prevenir y reducir el absentismo y el abandono escolar prematuro del alumnado de Secundaria (INTEGRA)¹⁶; el Plan de Prevención de la Violencia y Promoción de la Convivencia (PREVI)¹⁷; y el Programa Experimental de ampliación del horario escolar¹⁸.

1.7. Propuesta curricular

Los CEEE y UEEE acogen fundamentalmente alumnado con discapacidades graves y permanentes –ligadas a retraso mental y/o trastorno generalizado de desarrollo- que requieran adaptaciones curriculares significativas y en grado extremo en las áreas del currículum oficial que les corresponde por su edad y cuyas necesidades “no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios” (LOE, art 74,1). Su número en la Comunidad Valenciana se recoge en la Tabla 6.

Tabla 4. CEEE de la Comunidad Valenciana en el curso 2013-14

	Centros	%	Unidades	%	Plazas	%	PCPI	%	Programa bilingüe	%
CEEE	47	100	481	100	4282	100	24	100	16	100
Públicos	30	75	361	74	3182	74	24	100	15	94

¹⁰ En: http://www.cece.gva.es/eva/es/exp_proa.htm. Consultado el 22-10-2013.

¹¹ En: http://www.cece.gva.es/eva/es/exp_pase.htm. Consultado el 22-10-2013.

¹² En: http://www.cece.gva.es/eva/es/inno_pdc.htm. Consultado el 22-10-2013.

¹³ En: http://www.cece.gva.es/eva/es/exp_compensatoria.htm. Consultado el 22-10-2013.

¹⁴ En: http://www.cece.gva.es/eva/es/programas_exp.htm. Consultado el 23-10-2013-

¹⁵ En: http://www.cece.gva.es/eva/es/exp_exit.htm. Consultado el 23-10-2013.

¹⁶ En: http://www.cece.gva.es/eva/es/exp_integra.htm. Consultado el 23-10-2013.

¹⁷ En: <http://www.cece.gva.es/eva/es/previ.htm>. Consultado el 23-10-2013.

¹⁸ En: http://www.cece.gva.es/eva/es/exp_ampliahorario.htm. Consultado el 23-10-2013.

Concertados	15	20	96	19	812	19	-	-		-
Privado no concertado	2	5	24	7	288	7	-	-	1	6

Fuente: elaboración propia.

Destaca de entre estos datos lo reducido de la iniciativa privada, la escasa docencia en valenciano y la poca presencia de los PCPI¹⁹.

La Resolución de 31-07-2000 reorienta el currículum de estos centros, huyendo del enfoque asistencial, académico y poco funcional, y proponiendo

“la adquisición de las habilidades necesarias para poder actuar en diferentes ambientes y entornos, (...) que responda a las necesidades peculiares de sus alumnos, de su centro y de su contexto sociocultural”.

Añade a las etapas comunes la TVA (16-20 años²⁰), a fin de facilitar una escolaridad combinada, a la par que fijar ciclos propios dentro de la misma etapa. Indica las características básicas que deberá cumplir el programa educativo de estos centros y concreta las áreas de intervención preferente²¹, señalando su idoneidad en cada una de las etapas (art. 2º). Este modelo se concretó en la Propuesta Orientativa de Actuación (POA) a aplicar en los CEEE y UEEE a partir del curso 2000-2001.

Pese a la novedad de la experiencia, recientes estudios avalan su aportación de los TVA y PCPI como medida de atención a la diversidad (VEGA y ARAMENDI, 2010; ARAMENDI, VEGA Y BUJÁN, 2012).

Como últimas aportaciones, cabe señalar la financiación de actividades extraescolares complementarias de este alumnado, por un importe de 32.130 € en el curso 2013-2014²² y la convocatoria de ayudas para PCPI, dirigida a centros privados, entidades territoriales y entidades sin ánimo de lucro, con una inversión de 3.369.830 € para el desarrollo de la primera fase durante el curso 2013-2014²³.

1.8. Recursos humanos y materiales

¹⁹ Las ofertas de los PCPI son: actividades auxiliares referidas a Viveros y jardines (5); reproducción manual o semiautomática de cerámica (5); administración (2); reprografía (2); carpintería y muebles (2); y –con una oferta- fontanería; restauración y bares; limpieza de superficies o muebles; calzado y marroquinería; empleo doméstico; operaciones básicas de pisos en alojamiento; floristería y cocina.

²⁰ Como hemos comentado, la LOE (art. 74,1) y la Resolución de 5 de julio de 2011, art. 3º harían extensiva esta escolaridad hasta los 21 años.

²¹ Dichas áreas preferentes son: autonomía personal y del hogar; recursos comunitarios; académico-funcional; laboral; comunicación; motora y habilidades sociales.

²² DOGV. 04-11-2013.

²³ Ver: <http://www.cece.gva.es/agenda.asp?id=1516>. Consultado el 25-10-2013.

La Comunidad Valenciana cuenta con una normativa que regula los equipos, funciones y –lo que es absolutamente inusual y útil- las ratios y prioridades de atención de cada uno de los profesionales que integran los SPEs. Por su carácter excepcional señalamos las condiciones, ratios y prioridades de atención que dicha normativa asigna a los Maestros de Pedagogía Terapéutica (MPT), en Audición y Lenguaje (MAL), y Educadores de Educación Especial.

Tabla 5. Indicaciones y ratios para la atención del Profesorado especialista en Pedagogía Terapéutica en la Comunidad Valenciana

<i>MAESTROS DE EDUCACION ESPECIAL ESPECIALISTAS EN PEDAGOGÍA TERAPÉUTICA</i>				
<i>Prioridad</i>	<i>2º ciclo de Ed. Infantil y Ed. Primaria</i>		<i>Educación Secundaria</i>	
	<i>Trastorno o necesidades</i>	<i>Condiciones</i>	<i>Dotación</i>	<i>Ratios</i>
1	N.e.e. permanentes de 2º ciclo de Infantil.	Tratamiento individual o en grupos de hasta 5 alumnos. Ratios: 1/15-20.	Centro con menos de 8 unidades y 6-11 alumnos con n.e.e.	0,5 profesor/a
2	N.e.e. permanentes de Primaria con ACIs en todas las áreas o en las instrumentales.		Sesiones: 45-60 minutos. No más de 5 sesiones por semana.	Centro con menos de 8 unidades y 18-20 alumnos con n.e.e.
3	N.e.e. permanentes de primaria con ACIs en alguna de las áreas instrumentales.	Lugar: dentro del aula o en aula específica.	Centros de más de 8 unidades	1 profesor/a de PT
4	N.e.e. temporales de Primaria con ACIs en todas las áreas o en las instrumentales.		Centro con más de 8 unidades y 21-30 alumnos con n.e.e.	1,5 profesor/a de PT
5	Alumnado de Primaria con dificultades de aprendizaje en las áreas instrumentales.		Centro con más de 8 unidades y 31-40 alumnos con n.e.e.	2 profesores de PT
6	Alumnado con altas capacidades.			

Fuente: elaboración propia.

Tabla 6. Indicaciones y ratios para la atención del Profesorado especialistas en Audición y Lenguaje en la Comunidad Valenciana

<i>MAESTROS DE EDUCACION ESPECIAL ESPECIALISTAS EN AUDICIÓN Y LENGUAJE</i>				
<i>2º ciclo de Ed. Infantil y Ed. Primaria</i>			<i>Educación Secundaria</i>	
<i>Prioridad</i>	<i>Sesiones/semana (30-45 minutos)</i>	<i>Ratios</i>	<i>Prioridad</i>	<i>Sesiones/semana (+ de 30 minutos)</i>
Afasia, disfasia y sordera severa o profunda	5	1/7-8	Sordera severa y profunda	5
Deficiencia auditiva media	3	1/8-10	Disfasia-TEL/Afasia	3-4

Retraso simple del lenguaje.	3	1/10-12	Hipoacusia media	3-4
Disartria.	2	1/13	Disartria	2-3
Disglosia	2	1/15	Disfemia	2
Disfemia y disfonía	2	1/15	Disfonía	2
Otras: dislalias, retraso en lenguaje por deficiencia mental, por trastornos de personalidad,...	1	Mixtos: 1/12-13	Disglosia	2

Fuente: elaboración propia.

Tabla 7. Indicaciones y ratios para la atención del Educador/a de Educación Especial

<i>EDUCADORA/A DE EDUCACION ESPECIAL</i>			
<i>2º ciclo de Infantil/ Primaria</i>		<i>Educación Secundaria</i>	
<i>Prioridades</i>	<i>Ratios</i>	<i>Prioridades</i>	<i>Ratios</i>
Trastornos profundos de desarrollo (autismo, psicosis,...)	1/3-5	Motórica	1/ 4-5
Plurideficiencia con discapacidad motórica	1/ 4-5	Trastorno generalizado de desarrollo	1/3-5
Retraso mental grave o profundo	1/12-16	Retraso mental moderado	1/25-40
Retraso mental moderado	1/25-40		

Fuente: elaboración propia.

Con carácter general, los alumnos con discapacidades graves y permanentes de la Comunidad Valenciana cuentan para su atención con los siguientes recursos humanos:

- Maestros de Pedagogía Terapéutica.
- Maestros de Audición y Lenguaje.
- Maestro de Educación Física
- Profesores Técnicos de Formación Profesional.
- Educador de Educación Especial:
- Médico adscrito a los SPEs y CEEE.
- Enfermero²⁴.
- Fisioterapeuta.
- Trabajador Social.
- Psicopedagogo.

Sus funciones y dedicación dependen del nivel educativo donde desempeñen su tarea²⁵. Cada año se renueva la convocatoria para solicitar recursos personales complementarios de educación especial²⁶.

²⁴ DOGV. 26-06-2008 y DOGV.14-08-2009.

Se echan en falta algunas figuras profesionales fundamentales para la atención al alumnado con discapacidades graves y permanentes, presentes en otros medios de nuestro entorno (LÓPEZ-TORRIJO, 2012) como: psicomotricistas, profesores técnicos de Servicios a la Comunidad y Técnicos Educativos III-E, entre otros.

Por lo que respecta a las ayudas técnicas en el medio escolar, la Consellería da instrucciones anuales para regular la concesión y reutilización de materiales individuales destinadas a este alumnado²⁷.

De forma complementaria, la Consellería de Justicia y Bienestar Social financia anualmente programas de “prevención, respiro familiar, intervención social, convivencia, sensibilización, ocio y tiempo libre, formación y orientación familiar, y mejora de la accesibilidad social”, que estén organizados por entidades locales o sin ánimo de lucro, siendo la última dotación de 11,4 millones de euros. Por su parte la Consellería de Sanidad financia anualmente programas de ayuda mutua y autoayuda llevados a cabo por asociaciones o entidades sin ánimo de lucro de enfermos y/o familiares de los mismos²⁸.

1.9. Papel de las familias

La normativa nacional (LOE, art. 71,4) y autonómica (Decreto 39/1998, art 31,1) recogen de forma general la participación de las familias.

En los niveles de Infantil y Primaria, los maestros de Educación Especial (MPT o MAL) informarán a las familias trimestralmente y por escrito sobre el proceso de intervención educativa. Igualmente, les orientarán antes de su escolarización y a lo largo de ella “a fin de conseguir la mayor colaboración e implicación en el proceso de enseñanza aprendizaje”²⁹.

En general, las familias son requeridas para completar informaciones sobre sus hijos, informadas acerca de decisiones pedagógicas, incluso se pide suscriban con su consentimiento en alguna de ellas. Pero entendemos que la participación de los padres no debe quedar reducida simplemente a tales roles. Sin duda su participación activa es mucho más necesaria que la planteada por la normativa vigente. Experiencias innovadoras, como las Comunidades de Aprendizaje (FLECHA y PUIGVERT, 2002), evidencian las

²⁵ Ver las distintas funciones y dedicaciones: Colegios de Infantil y Primaria (Orden16-07-2001), Secundaria (Orden 18-06-1999), CEEE (Resolución de 31-07-2000), PCPI (Orden 60 de 5-06-2010), UEEE (Decreto39/1998), hospitalaria, domiciliaria y compensatoria (Orden 4-07-2001).

²⁶ Ver la correspondiente al curso 2013-14 en: http://www.cece.gva.es/ocd/areacd/docs/instrucciones_rpc_13_14.pdf.

²⁷ Ver la última en: http://www.cece.gva.es/ocd/areacd/docs/esp/ayudastecnicas/Instrucciones_firmadas.pdf. Consultada el 25-10-2013.

²⁸ DOGV. 19-07-2013.

²⁹ Orden de 16-06-2001, art. 18,1, e, y art. 19,1, respectivamente.

potencialidades de la participación activa de los padres en aspectos y momentos tan determinantes como: elección del modelo y modalidades de escolarización, enfoque de la intervención, sistemas de comunicación, plan de socialización, programas de vida autónoma e independiente, inserción socio-laboral,...

Pero, antes de todo, las familias de alumnado con discapacidades graves y permanentes precisan de un apoyo psicológico, información y formación especiales, a fin de cumplir las necesidades educativas que la condición de sus hijos les requiere. Hasta ahora sólo el pujante movimiento asociativo de familias (CERMI) ha asumido este servicio fundamental, que es preciso institucionalizar.

1.10. Financiación

La Comunidad Valenciana comparte con el resto del estado español el denominado en Europa “modelo de aportación”, por el que se financian los Centros y Unidades Específicas, públicas y concertadas, en base al número de alumnos con discapacidades graves y permanentes, y de los profesionales encargados de su atención. En el caso de los centros concertados, la subvención se concede de acuerdo con unos módulos por unidad o clase. Los servicios de transporte y comedor son generalmente gratuitos.

Además de las ayudas de las Consellerías de Bienestar Social y Sanidad anteriormente citadas, en el capítulo de becas y ayudas la Comunidad Valenciana ha dedicado 167.500 € a la Educación Especial. Con ellos ha atendido a 141 casos en la etapa de enseñanza obligatoria, equivalente al 0,1 % del total de becarios autonómicos y al 2,6 % del total de becarios nacionales con n.e.e³⁰.

Si bien la subvención oficial a los centros se valora en términos generales como adecuada, la situación de crisis actual está afectando de forma dramática a la financiación de los servicios que el Gobierno autonómico tenía conveniados con las Asociaciones de personas discapacitadas, lo que ha motivado la denuncia unánime del CERMI³¹.

2. LAS METAS INMEDIATAS

La inclusión educativa ha posibilitado que las personas con discapacidad grave y permanente alcanzaran en los últimos años niveles de autonomía personal y de integración social impensables para una mayoría. Este duro y gratificante proceso ha sido fruto del

³⁰ No se incluyen entre estos datos las becas para PCPI. Tampoco consta en esta fuente las ayudas dedicadas a transporte y comedor del alumnado con discapacidad en esta Comunidad Autónoma: <http://www.educacion.gob.es/dctm/ministerio/horizontales/estadisticas/indicadores-publicaciones/cifras/2012/b5-12.pdf?documentId=0901e72b812369c9>, consultado el 23-05-2012.

³¹ Ver: <http://semanal.cermi.es/noticia/CERMI-contra-recortes-por-derechos-sociales-estabilidad-discapacidad.aspx>, consultado el 16-05-2012.

esfuerzo y de la ilusión conjuntos de las propias personas afectadas, de sus familias, así como de compromiso ético de los profesionales de la educación, la sanidad y los servicios sociales.

De esta forma la Comunidad Valenciana ha conseguido una mayor conciencia de los derechos y libertades individuales, fomentado por las exigencias del CERMI autonómico; una representación institucional³²; una red inicial de servicios; una base de prácticas y experiencias educativas cada vez más inclusivas. Pero todavía quedan metas que alcanzar hasta conseguir una “educación inclusiva real y eficaz”³³. Entre las más inmediatas señalamos las siguientes:

- El desarrollo normativo autonómico que haga reales los principios inclusivos proclamados por la LOE.
- La dotación y optimización de los recursos personales y materiales que acabe con la sectorización o atención preferente actuales, especialmente: servicios de orientación en cada colegio; SPEs específicos.
- Nuevos perfiles profesionales incorporados a los equipos actuales: técnicos superiores de integración social, educadores sociales, mediadores, psicomotricistas, neuropsiquiatras,...
- Escolarización de este alumnado en Institutos de Educación Secundaria y generalización de las Unidades Específicas en dicha etapa.
- Reconversión de los CEEE en Centros de Recursos Educativos.
- Orientaciones administrativas que posibiliten enfoques más funcionales, realistas e integradores en los currículos de los CEE y UEEE.
- Una radical mejora en la formación inicial de los Grados actuales universitarios en temas de discapacidad (LÓPEZ-TORRIJO y MONTÁNCHÉZ, 2010).
- Actualización de los profesionales en activo, referida expresamente a la discapacidad y sus adaptaciones pedagógicas.
- Institucionalizar el apoyo y formación de las familias.
- Mejorar la coordinación entre las administraciones directamente implicadas en la atención a este colectivo.
- Fomentar e incentivar la innovación y la investigación educativas.
- Diseñar instrumentos de evaluación de la inclusión educativa y sistematizar su aplicación.
- Cultivar en todos los afectados -personas con discapacidad, familiares, profesionales, responsables de la administración, medios de comunicación...- la

³² Es destacable la creación de la Defensora de los Discapacitados dentro del organigrama de la Consellería de Justicia y Bienestar Social.

³³ Tal es el lema elegido por el CERMI para su Manifiesto con motivo el Día Internacional de las personas con discapacidad del 6 de diciembre de 2010.

actitud realista, justa y solidaria que permita instaurar una sociedad verdaderamente inclusiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BJÖRKLUND, A (2005): *The market comes to education in Sweden: an evaluation of Sweden's surprising school reforms*. (New York Russell Sage Foundation.).
- AINSCOW, M. (2007): Taking an inclusive turn, *Journal of Reseach in Special Educational Needs*, 7 (1), pp. 3-7.
- ARAMENDI, P., VEGA, A. Y BUJÁN, K. (2012): Los Programas de Diversificación Curricular y los Programas de Cualificación Profesional Inicial ¿una experiencia alternativa al fracaso escolar?, *Revista de Educación*, 252, pp. 237-255.
- ARNAIZ, P. (2003): *La educación inclusiva: una escuela para todos*. (Málaga, Aljibe).
- BARTON, L. (2009): Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de inclusividad. Observaciones, *Revista de Educación*, 349, pp. 137-152.
- CAYO, L. (2006): *Discapacidad y asistencia sanitaria. Propuestas de mejora*. (Madrid, CERMI).
- CERMI. (2010): *Manifiesto del CERMI estatal con motivo de la celebración del día internacional y europeo de las personas con discapacidad. Por una educación inclusiva real y efectiva* (<http://boletin.cermi.es/noticia.aspx?noticia=3140&a=0>), consultado el 12-10-2012.
- Decreto 227/2003, de 14 de noviembre, del Consell de la Generalitat, por el que se modifica el Decreto 39/1998, de 31 de marzo, de ordenación de la educación para la atención del alumnado con necesidades educativas especiales. (DOGV, 18-11-2003).
- Decreto 39/1998, de 31 de marzo, del Gobierno Valenciano de ordenación de la educación para la atención del alumnado con necesidades educativas especiales. (DOGV, 17-04-1998).
- Decreto-Lei nº 6/2001 de 15 de Janeiro do Ministério da Educação. (Diario da República, 18-01-2001).
- ECHÉITIA, G., VERDUGO, M.A., SANDOVAL, M., LÓPEZ, M., CALVO, I. y GONZÁLEZ-GIL, F. (2009): Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España, *Revista de Educación*, 349, pp. 153-178.
- FEDERACIÓN ESTATAL DE ASOCIACIONES DE PROFESIONALES DE ATENCIÓN TEMPRANA. (GAT) (2011): *La realidad actual de la atención temprana en España* (Madrid, Real Patronato sobre Discapacidad) (http://iass.aragon.es/adjuntos/mas_info/RealidadActualDeLaAtencionTemprana.pdf), consultado el 10-05-2012.

- FLECHA, J.R. y PUIGVERT, L. (2002): Las comunidades de aprendizaje: Una apuesta por la igualdad educativa, *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*, Vol. 1, nº. 1, pp. 11-20.
- HEGARTY, S. (2008): Investigación sobre educación especial en Europa, *REICE*, 6 (2), pp. 71-81.
- HERNÁNDEZ, D., LÓPEZ-TORRIJO, M. Y PANERA, I. (2010): *La atención a la diversidad en la Comunidad Valenciana*, en L.M. LÁZARO Y A. PAYÁ, *Desigualdades y educación. Una perspectiva internacional*, pp. 1071-1089, (Valencia, Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación de la Universitat de Valencia).
- Instrucción de 14 de mayo de 2013, de la Dirección General de Innovación, Ordenación y Política Lingüística por la que se regula el funcionamiento de las Unidades Pedagógicas Hospitalarias ubicadas en hospitales públicos de la Comunidad Valenciana para el curso 2013-2014 (http://www.cece.gva.es/eva/docs/innovacion/ADH/instruccion_13_14.pdf) consultado el 12-10-2013.
- Instrucción de 18 de abril de 2011, de la Dirección General de Ordenación y Centros Docentes, por la que se regula el funcionamiento de las Unidades Pedagógicas Hospitalarias ubicadas en hospitales públicos de la Comunitat Valenciana para el curso 2011-2012.
- Instrucciones de 25 de enero de 2013, de la Dirección General de Innovación, Ordenación y Política Lingüística por las que se adapta el procedimiento de solicitud de recursos personales complementarios de Educación Especial para los Centros Públicos de Educación Infantil (2º Ciclo), Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria para el Curso 2013-2014. (http://www.cece.gva.es/OCD/AREACD/docs/instrucciones_rpc_13_14.pdf), consultado el 12-10-2013.
- Instrucciones de 21 de septiembre de 2012 de la Dirección Generalde Innovación, Ordenación y Calidad Educativa por las que se establecen las bases reguladoras para la concesión, reutilización y traslado de materiales individuales destinados al alumnado con necesidades educativas especiales para el curso 2012-2013. (http://www.cece.gva.es/ocd/areacd/docs/esp/ayudastecnicas/Instrucciones_firmadas.pdf), consultado el 25-10-2013.
- Legge 5 febbraio 1992, n. 104- Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate (<http://www.handylex.org/stato/1050292.shtml>), consultado el 20-05-2012.
- Ley 11/2003, de 10 de abril, de la Generalitat, sobre el Estatuto de las Personas con Discapacidad. (DOGV, 11-04-2003).
- Ley 12/2008, de 3 de julio, de la Generalitat, de Protección Integral de la Infancia y la Adolescencia de la Comunitat Valenciana (BOE, 19-08-2008).

Ley 3/2003, de 6 de febrero, de la Generalitat, de Ordenación Sanitaria de la Comunidad Valenciana. (DOGV, 14-2-03).

Ley 8/2008, de 20 de junio, de la Generalitat, de los Derechos de Salud de Niños y Adolescentes. (DOCV 26.06.2008).

Ley Orgánica 1/2006, de 10 de abril, de reforma de la Ley Orgánica 5/1982, de 1 de julio, de Estatuto de Autonomía de la Comunidad Valenciana. (BOE, 11-04-2006).

Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE, 04-05-2006).

LÓPEZ-TORRIJO, M. (2009a): *El derecho a una educación (inclusiva) de las personas con discapacidad en las Declaraciones Internacionales*, en BERRUEZO, R. Y CONEJERO, S., *El largo camino hacia una educación inclusiva. La educación especial y social el siglo XIX a nuestros días, (161-170)*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra, Vol. I.

LÓPEZ-TORRIJO, M. (2009b): La inclusión educativa de los alumnos con discapacidades graves y permanentes en la Unión Europea, *RELIEVE*, v. 15, n. 1 (http://www.uv.es/RELIEVE/v15n1/RELIEVEv15n1_5.htm) consultado el 08-05-2013.

LÓPEZ-TORRIJO, M. (2012): *Alumnos con discapacidades graves y permanentes. Su inclusión educativa en España*, EPAA, en revisión.

LOPEZ-TORRIJO, M. Y CARBONELL, R. (Coords). (2005): *La integración educativa y social* (Barcelona, Ariel).

LÓPEZ-TORRIJO, M. Y MONTÁNCHEZ, M.L. (2010): *La Reforma de Bolonia y la diversidad: Estudio de las propuestas formativas en las universidades de Valencia y Murcia*. En L.M. LÁZARO Y A. PAYÁ, *Desigualdades y educación. Una perspectiva internacional*, pp.1090-1106 (Valencia, Universitat de Valencia).

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2011): *Datos y cifras. Curso 2011-1012* (Madrid, Secretaría General Técnica, Ministerio de educación).

Orden 42/2013, de 17 de mayo, de la Consellería de Educación, Cultura y Deporte, por la que se establecen los procedimientos para la autorización a los centros sostenidos con fondos públicos del proyecto experimental de contrato-programa suscrito entre esos centros y la Administración educativa en los que se incluye el desarrollo de programas de compensación educativa, así como para la asignación de recursos a los centros de titularidad pública y la convocatoria de ayudas económicas destinadas a los centros privados concertados (DOGV, 22-05-2013).

Orden 4/2013, de 15 de julio, de la Consellería de Sanidad, por la que se convoca y se aprueban las bases reguladoras de la ayuda destinada a financiar programas de ayuda mutua y autoayuda llevados a cabo por asociaciones o entidades sin ánimo de lucro de enfermos y/o familiares de los mismos, para el ejercicio 2013. (DOGV. 19-07-2013).

- Orden de 14 de marzo de 2005, de la Consellería de Cultura, Educación y Deporte, por la que se regula la atención al alumnado con necesidades educativas especiales escolarizado en centros que imparten Educación Secundaria. (DOGV, 14-04-2005).
- Orden de 15 de mayo de 2006, de la Consellería de Cultura, Educación y Deporte, por la que establece el modelo de informe psicopedagógico y el procedimiento de formalización. (DOGV, 31-05-2006).
- Orden de 16 de julio de 2001, por la que se regula la atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales escolarizado en centros de Educación Infantil (2º ciclo) y Educación Primaria. (DOGV, 17-09-2001).
- Orden de 21 de noviembre de 2006, de la Consellería de cultura, educación y deporte, por la que se determinan los criterios y procedimientos para la atención hospitalaria y domiciliaria del alumnado que requiera compensación educativa en educación primaria y educación secundaria obligatoria. (DOGV, 26-12-2006).
- Orden de 29 de julio de 2009, de la Consellería de Sanidad, por la que desarrolla los derechos de salud de niños y adolescentes en el medio escolar. (DOCV 14-08-2009).
- Resolución de 12 de abril de 2012, de la Consellería de Educación, Formación y Empleo, por la que se convoca el programa experimental de atención extraordinaria y refuerzo fuera del horario lectivo, dirigido al alumnado de 3º y 4º de ESO con dificultades en las materias que se especifican, durante el curso 2011-2012, en los institutos de Educación Secundaria de la Comunitat Valenciana. (DOGV, 23-04-2012).
- Resolución de 12 de abril de 2012, de la Consellería de Educación, Formación y Empleo, por la que se convoca el programa experimental para incrementar el éxito escolar y reducir el abandono escolar prematuro a través de la puesta en marcha de contratos-programa suscritos entre los centros educativos y la Administración educativa. (DOGV, 23-04-12).
- Resolución de 23 de octubre de 2013, de la Dirección General de Ordenación, Innovación y Política Lingüística, por la que se conceden ayudas económicas para la realización de actividades complementarias para el alumnado escolarizado en centros de educación especial o en unidades de educación especial ubicadas en centros ordinarios sostenidos con fondos públicos. (DOGV, 04-11-2013).
- Resolución de 25 de julio de 2013, de las direcciones generales de Innovación, Ordenación y Política Lingüística y de Centros y Personal Docente, por la que se aprueban instrucciones para el curso 2013-2014 en materia de organización y funcionamiento de los centros de educación especial de titularidad de la Generalitat de la Comunitat Valenciana. (DOGV, 01-08-2013).
- Resolución de 31 de julio de 2000, de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa y Política Lingüística, por la que se dictan instrucciones para el curso 2000-2001 en materia de ordenación académica y organización de la actividad

docente de los centros específicos de Educación Especial de titularidad de la Generalitat Valenciana (http://www.cece.gva.es/ocd/areacd/docs/esp/res31julio2000_instrucc_cee_es.pdf) consultado el 13-10-2013.

- STAINBACK, S. y STAINBACK, W. (2001): *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículum* (Madrid, Narcea).
- VEGA, A. (2007): De la dependencia a la autonomía: ¿dónde queda la educación? *Educación XXI*, 10, pp. 239-264.
- VEGA, A. y ARAMENDI, P. (2010): Entre el fracaso y la esperanza. Necesidades formativas del alumnado de los programas de cualificación profesional inicial, *Educación XXI*, 13 (1), pp. 39-63.
- VEGA, A. y LÓPEZ-TORRIJO, M. (2011): Personas con discapacidad: desde la exclusión a la plena ciudadanía, *Intersticios. Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, vol. 5 (1), pp. 123-155.

PROFESIOGRAFÍA

Manuel López-Torrijo

Profesor Titular del Departamento de “Educación Comparada e Historia de la Educación de la Universidad de Valencia (España) desde el año 1986. Sus primeros trabajos estuvieron referidos a la investigación en Historia de la Educación en España. Su dedicación docente e investigadora de los últimos años se centra principalmente en la Educación Inclusiva desde una triple perspectiva: estudios históricos, políticos y comparados. En estos ámbitos ha publicado diferentes libros, artículos, ponencias y comunicaciones a Congresos, y dirigido tesis doctorales. Tiene una dilatada experiencia de participación en el movimiento asociativo de familias con discapacidad, especialmente referido a la deficiencia auditiva, tanto a nivel nacional, como internacional. **Datos de contacto:** E-mail: Manuel.lopez-Torrijo@uv.es.

Fecha de recepción: 3 de abril de 2013.

Fecha de revisión: 2 de junio de 2013 y 6 de mayo de 2013.

Fecha de aceptación: 20 de mayo de 2014.

4



ANÁLISIS COMPARATIVO SOBRE EXPECTATIVAS DE ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA EN FUNCIÓN DEL GÉNERO Y EDAD

*Comparative analysis on student's expectations at the
University of Seville by gender and age*

Margarita R. Rodríguez-Gallego* y Rosario Ordóñez-Sierra*

RESUMEN

En el presente artículo analizamos las percepciones de los estudiantes sobre sus intereses y expectativas en la Universidad en función del género y edad, para ello hemos realizado un análisis diferencial en cuatro dimensiones, realizando la Prueba T para muestras independientes. Las aportaciones de los estudiantes han sido recogidas a través de un cuestionario aplicado a 1082 estudiantes de la Universidad de Sevilla. Tras la aplicación de la técnica de análisis de datos diferencial hemos constatado que en las dimensiones Personal y Universidad se aprecian diferencias significativas a favor del sexo masculino; en cambio, en las dimensiones Curricular y Docente, las diferencias son para el sexo femenino. Los valores de medias de edad no ofrecen grandes diferencias salvo en la dimensión Curricular en favor de los estudiantes de 21 años.

* Universidad de Sevilla (España).

PALABRAS CLAVE: Expectativas; Estudiantes; Educación Superior; Género; Edad.

ABSTRACT

This article outlines the student's perceptions about interest and expectations in university by gender and age. We have performed a differential analysis in four dimensions, making the T test for independent samples. The student's contributions have been collected through a questionnaire conducted amongst 1082 students from the University of Seville. After the analysis, significant differences were observed between Personal and University dimensions for males, whereas for females the difference is between dimensions Curriculum and Teaching.

KEY WORDS: Expectations; Students; Higher Education; Gender; Age.

1. JUSTIFICACIÓN TEÓRICA

El profundo cambio al que se ha venido sometiendo la universidad en los últimos años propiciado por los Planes de Convergencia con Europa parece haber impuesto criterios de racionalidad y eficacia a su misión. Para Ortega (2010) los cambios a los que se encuentra sometida la universidad están demandando una actuación urgente de las universidades, de los docentes y del resto de interlocutores de la comunidad educativa y, para Senent (2009) la universidad debe formar un determinado tipo de persona, más autónoma, más comprometida, más dispuesta a vivir en una sociedad multicultural con unas ciertas reglas de convivencia. Novoa (2010) y Teichler (2006) consideran que la reestructuración del Espacio Europeo de Educación Superior está ligada tanto a una nueva concepción de la responsabilidad ciudadana como al papel de la educación en una nueva organización del mercado laboral, exigiendo de los individuos que sean capaces de gestionar «su aprendizaje con autodisciplina, trabajando tanto de forma autónoma como en equipo» (CCE, 2008: 5-6); pero para Martínez García, García Domingo y Quintanal Díaz (2006) la realidad de este cambio pasará indefectiblemente por el crisol de la calidad, lo que determina que éste sea un criterio de pleno derecho a integrar en la vida académica del futuro universitario. Atendiendo a las premisas anteriormente reseñadas consideramos que a la hora de evaluar la calidad del servicio universitario debemos basarnos en la satisfacción de los usuarios, ya que se alcanzarán elevados niveles de calidad si se cubren las expectativas de los mismos; llegando, incluso Santiago, Tremblay, Basri y Arnal(2008) a considerar que el abandono de los estudios superiores puede ser un indicador de que los programas no responden a sus necesidades y expectativas. Por todo ello, hemos realizado un estudio comparado, por edad y género, para analizar las expectativas, opiniones,

creencias, conductas de los estudiantes respecto a los servicios e información que la Universidad les presta, actividades que oferta y sus posibilidades de participación en los Órganos de Gobierno. En los últimos años, se han puesto de relieve algunos datos que evidencian el grado de implicación y participación de los estudiantes universitarios en diferentes espacios y ámbitos (GONZÁLEZ, 2007). Las Jornadas sobre la Participación Estudiantil en las Universidades celebradas en Barcelona en el año 2005, con diferentes ponencias relacionadas con contextos de participación, canales de participación (PÉREZ, 2005) y balance de la participación de los estudiantes (ROVIRA, 2005) muestran este interés y la preocupación actual por el tema (SOLER; PASILLERA; PLANAS; FULLANA y VILÁ, 2010).

Ahora bien, mientras los estudiantes se quejan de la falta de estructuras que faciliten su participación, otros sectores de la comunidad universitaria subrayan el escaso interés de aquellos por participar, lo cual se constata, por ejemplo, en su mínima implicación a la hora de elegir representantes en los órganos de gobierno. Más allá de los lamentos mutuos, sabemos poco sobre las claves de la participación política de los estudiantes en la universidad como han indicado Michavila y Parejo (2008) y Jover, López y Quiroga (2011). Los estudiantes argumentan para no participar la falta de tiempo, pese a que diferentes estudios han demostrado que buena parte de los estudiantes más participativos son aquellos que compaginan trabajo y estudio (GONZÁLEZ, 2007) el tiempo disponible continúa siendo un argumento que aparece claramente como causa de la falta de implicación y de participación en diferentes procesos o espacios universitarios; teniendo presente que la representación estudiantil ha sido un tema olvidado en la universidad, salvo en los momentos de elecciones porque en ellas se corre el riesgo de cambiar el signo del poder académico, siendo capaces de decidir en numerosas ocasiones quién puede o debe ser rector, decano o director de un departamento (LORENZO et al., 2007). Encontramos estudios centrados en analizar el perfil del liderazgo femenino que han puesto de manifiesto la minoritaria representación de la mujer en los cargos directivos, tanto de enseñanzas universitarias como no universitarias (CÁCERES, LORENZO y SOLA, 2008; KAUFMAN, 1996; EGUSKIZA, 1996; GAIRÍN y VILLA, 1999).

De otra parte, hemos comparado las percepciones de los estudiantes, por edad y género, sobre aspectos referidos al ámbito curricular como son la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje referido a objetivos, contenidos, actividades, metodología, medios o recursos empleados en el aula, así como la evaluación.

Igualmente, hemos realizado un análisis comparativo sobre la consideración por los estudiantes de lo que debe ser un buen docente, en cuanto a su personalidad, tarea, relación interpersonal con los alumnos y su formación profesional y humana. Somos conscientes que el aprendizaje se da en el aula, no solamente cuando el docente es fuente del saber, sino también cuando es capaz de conmovir a los estudiantes. Esto ocurre, cuando el profesor es

cercano y tiene una filosofía de vida que la contagia, transmite palabras como interés, ilusión, seguridad, ayuda, personal, cercanía (CALVO y SUSINOS, 2010).

Actualmente, las evaluaciones de los estudiantes universitarios sobre la docencia de los profesores son un indicador de calidad docente muy utilizado (WORTHINGTON, 2002; RODRÍGUEZ-AYÁN, 2005). Son muchos los investigadores que dedican sus esfuerzos a indagar sobre cómo mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje desde diferentes perspectivas, centradas en el sujeto que aprende (LEÓN y LATAS, 2005) en el contexto del aula (ENTWISTLE y TAIT, 1990), en el marco institucional (RAMSDEN, MARTÍN y BOUDÉN, 1989) o en el currículum (GIMENO, 2008). Para Ortega (2010) en el momento actual, sobre todo desde la implantación del EEES, el perfil profesional del docente como eje central del proceso de cambio, ha adquirido un fuerte protagonismo, lo cual implica que el docente se enfrenta a un nuevo modelo educativo y a nuevos desafíos en su profesión.

En definitiva, esta investigación tiene como finalidad conocer las expectativas sobre su universidad, personales, curriculares y docentes, de los estudiantes sevillanos considerando su género y edad.

2. MÉTODO

2.1. Objetivo de la investigación

El objetivo general de este estudio es analizar si existen diferencias significativas en las expectativas, en función del género y edad de los estudiantes de la Universidad de Sevilla durante el curso académico 2012-2013.

2.2. Muestra

Para la selección de la muestra nos hemos basado en Downie y Heat (1983) utilizando un procedimiento de muestreo aleatorio estratificado. Para la elección de los individuos que constituirían las muestras hemos estimado conglomerados, es decir, agrupamientos de turno mañana y tarde que de forma natural encontramos ya configurados en las respectivas poblaciones.

La población elegible estuvo formada por estudiantes de la Universidad de Sevilla, matriculados en el curso académico 2012-2013. El total de la población fue de 57.624 estudiantes, al tener una población tan extensa, realizamos un muestreo aleatorio. Finalmente, la muestra que ha participado en esta investigación asciende a un total de 1082 sujetos; de los cuales el 69,1% son mujeres, frente al 30,9% que son hombres. Tal y como se observa en la Tabla 1, presentamos las distintas Facultades agrupadas con sus respectivos porcentajes de participación.

Tabla 1. Porcentaje de Facultades participantes en la muestra

<i>Facultad</i>	%
Facultad de Ciencias de la Educación	19,4
Facultad de Psicología	12,0
Facultad de Farmacia	11,1
Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales	9,1
Facultad de Enfermería, Fisioterapia y Podología	8,5
Facultad de Derecho	6,8
Facultad de Ciencias del Trabajo	5,5
Facultad de Bellas Artes	4,8
Escuela Técnica Superior de Ingeniería de la Edificación	4,6
Facultad de Filología	4,2
Facultad de Turismo y Finanzas	3,8
Facultad de Medicina	3,5
Facultad de Comunicación	2,6
Escuela Técnica Superior de Ingeniería	2,4
Facultad de Odontología	1,7

Fuente: elaboración propia

2.3. Procedimiento

Hemos adaptado el *Cuestionario de Intereses Curriculares del Alumnado Universitario* (CICAU) de BARROSO (2001, 2009). Una vez adaptado y actualizado, realizamos la validez de constructo, fiabilidad y consistencia interna del nuevo cuestionario.

Para la validez de constructo realizamos una revisión bibliográfica exhaustiva sobre el tema objeto de estudio y consulta realizada a 110 estudiantes sobre el contenido del cuestionario. Una vez verificadas las modificaciones planteadas por los estudiantes, para garantizar la validez de constructo fue hallado el peso de cada una de las dimensiones e ítems. De manera que los ítems cuyo peso fue valorado por debajo de 0,70 se eliminaron del cuestionario. Además de considerar que cada dimensión establecida estaba bien configurada si había tenido, al menos, tres ítems con pesos grandes (BEAVERS et al., 2013). El valor de coeficiente alfa de Cronbach para ambos cuestionarios indicó una alta consistencia interna. Para el Cuestionario de Intereses Curriculares del Alumnado Universitario (CICAU) fue de 0,72 y la adaptación del instrumento que hemos empleado en nuestra investigación *Cuestionario sobre Expectativas del Alumnado Universitario* (CEAU, ver anexo) es de 0,94.

2.4. Estructura del cuestionario

El total de 145 ítems que conformaron la adaptación del Cuestionario sobre Expectativas del Alumnado Universitario (CEAU) han sido agrupados en cuatro factores/dimensiones: personal, universidad, curricular y docente. Las pruebas realizadas

permiten considerar que la matriz de correlaciones resulta idónea para la aplicación de un análisis factorial (medida de adecuación de muestreo de KAISER-MEYER-OLKIN= 0,861 y $p= 0,000$).

El cuestionario ha sido cumplimentado por 1082 estudiantes de la Universidad de Sevilla.

3. ANÁLISIS DIFERENCIAL DE LOS RESULTADOS

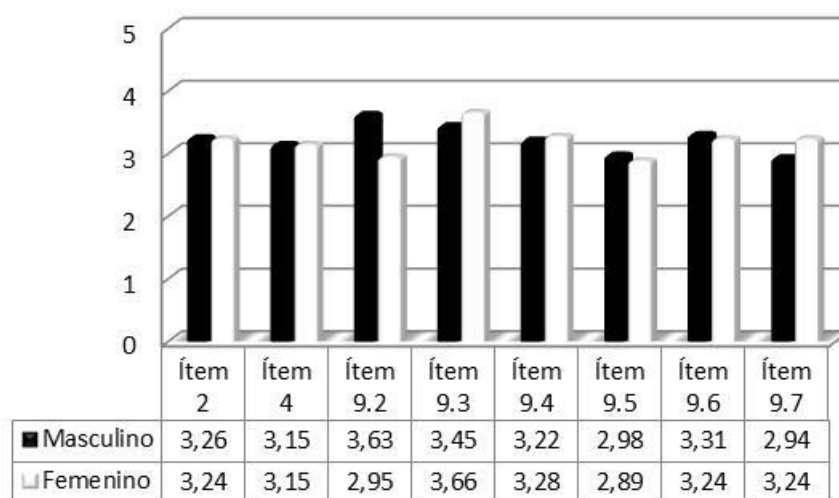
A continuación, se presenta un análisis diferencial a través del cual se ha comparado cada uno de los ítems en función de la variable género. Para ello, hemos realizado la Prueba T para muestras independientes. Este procedimiento ha sido utilizado para comparar las medias de dos grupos de casos, es decir, para la comparación entre las medias de dos poblaciones independientes (los individuos de una de las poblaciones son distintos a los individuos de la otra). En esta investigación se han comparado las poblaciones de hombres y mujeres. En esta prueba los sujetos se han asignado aleatoriamente a dos grupos, de forma que cualquier diferencia en la respuesta debe ser debida al tratamiento (o falta de tratamiento) y no a otros factores.

3.1. Dimensión personal

Tras aplicar la prueba T para muestras independientes y, resuelta la prueba de Levene, afirmamos que para tres de los ítems que conforman la dimensión personal, podemos rechazar la hipótesis nula de igualdad de varianzas entre el sexo masculino y el sexo femenino afirmando, con un 95% de confianza, que existen diferencias significativas entre las varianzas de ambos grupos.

Para el ítem 2, ‘¿en qué medida se han cumplido las expectativas que tenías sobre la Universidad?’, el ítem 4, ‘¿responden las características de los profesores universitarios a tus expectativas?’, y el ítem 9.2, ‘señala tu interés por las actividades deportivas’, el grado de significación $p<0,05$. Como consecuencia de ello, para estos tres ítems existen diferencias significativas en función del sexo, favorables al masculino para dos de los tres ítems en cuestión (ítem 2 y 9.2).

Gráfico 1. Medias obtenidas para la Dimensión Personal en función de la variable género



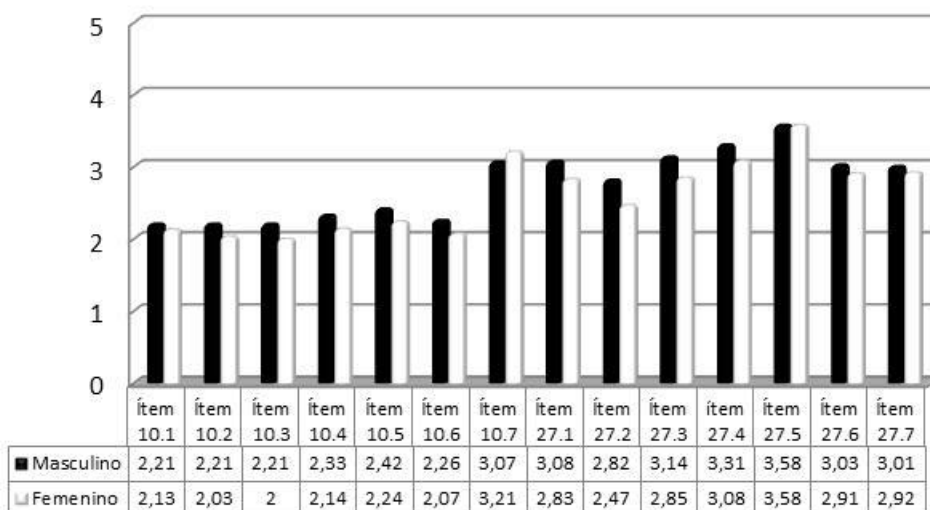
Fuente: elaboración propia

3.2. Dimensión Universidad

Tras aplicar la prueba T para muestras independientes y, resuelta de nuevo la prueba de Levene, afirmamos que para la mayoría de los ítems referidos a los órganos de gobierno de la Universidad (cinco ítems de siete posibles) existen diferencias significativas en función de la variable género.

Podemos observar cómo el sexo masculino manifiesta mayor interés por los órganos de gobierno frente al sexo femenino ya que para los ítems 10.2 (interés por participar en Junta de Gobierno), 10.3 (interés por participar en Junta de Centro), 10.4 (interés por participar en Consejo de Departamento), 10.5 (interés por participar como delegado de alumnos) y 10.6 (interés por participar como delegado de área) existen diferencias significativas en función de la variable género favorables al sexo masculino en todos los casos (siendo el valor del grado de significación $p < 0.05$ en todos los casos detallados).

Por otro lado y, atendiendo a esta misma dimensión, existen diferencias significativas en función del género para los ítems 27.1, 'grado de satisfacción con la disposición de los pupitres en tu aula' y 27.2, 'grado de satisfacción con el diseño y construcción de los pupitres para trabajar en clase'. Al igual que para los ítems anteriores, estas diferencias significativas (en función de la variable género) también son favorables al sexo masculino.

Gráfico 2. Medias obtenidas para la Dimensión Universidad en función de la variable género

Fuente: elaboración propia

3.3. Dimensión Curricular

Con respecto a los ítems referidos a los objetivos (ítems 11 y 12) para algunos de ellos, existen diferencias significativas en función de la variable género tras aplicar la prueba T para muestras independientes.

Para el ítem 11.1 (interés por que los objetivos sean elaborados por el profesorado), el ítem 11.3 (interés por que los objetivos sean elaborados por un grupo de personas relevantes), el ítem 11.4 (interés por que los objetivos sean elaborados por la Universidad y las empresas demandantes de puestos de trabajo), el ítem 11.5 (interés por que los objetivos sean elaborados en función de las verdaderas necesidades del mercado de trabajo), el ítem 11.7 (interés por que sean elaborados por el Espacio Europeo de Educación Superior) y el ítem 12.1 (los objetivos de elaboran para mejorar las relaciones sociales), podemos rechazar la hipótesis nula de igualdad de varianzas (grado de significación $p < 0,05$) y, en consecuencia, afirmar, con un 95% de confianza, que existen diferencias significativas en función del género de la población encuestada. Dichas diferencias significativas son a favor del sexo femenino para todos los casos exceptuando el ítem 11.3.

En relación con los ítems sobre contenidos (ítems 13 y 14) se han obtenido diferencias significativas en función de la variable género tras aplicar la prueba T para muestras independientes para 5 ítems. Para el ítem 13.1, '¿te parece interesante que haya contenidos dirigidos a desarrollar la iniciativa económica?', el ítem 13.5, '¿te parece interesante que haya contenidos dirigidos a desarrollar la formación política?', el ítem 13.6, '¿te parece interesante que haya contenidos dirigidos a desarrollar la formación intelectual?', el ítem 14.2, 'grado de interés porque los contenidos sean elaborados teniendo en cuenta su

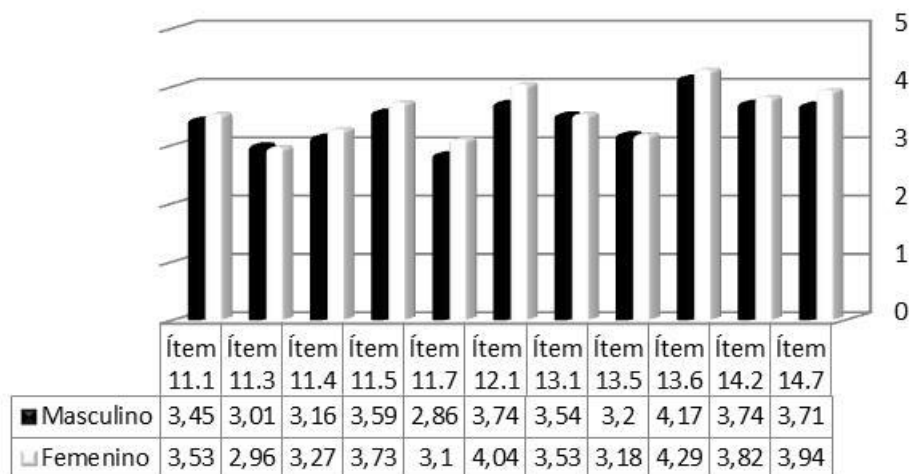
valor innovador', y el ítem 14.7, 'grado de interés porque los contenidos sean elaborados teniendo en cuenta la continuidad con las demás asignaturas', se ha obtenido un grado de significación $p < 0,05$. Como consecuencia de ello, rechazamos la hipótesis nula de igualdad de varianzas y, afirmamos, con un 95% de confianza, que existen diferencias estadísticamente significativas. En esta ocasión para los ítems 13.6, 14.2 y 14.7, las diferencias significativas son para las mujeres. Por otro lado, para los ítems 13.1 y 13.5, las diferencias significativas son para los hombres.

En relación con los ítems referidos a las actividades (ítems 15 y 16), se han obtenido diferencias significativas en función de la variable género para dos de ellos. Para el ítem 15.1, 'interés por realizar actividades que motiven al alumnado a realizarse como persona', y el ítem 16.4, 'interés por realizar actividades colaborando con empresas', se ha obtenido un valor de grado de significación $p < 0,05$, tras aplicar la prueba T para muestras independientes. Como consecuencia de ello, podemos afirmar, con un 95% de confianza, que existen diferencias significativas a favor del sexo femenino para ambos ítems.

Atendiendo a los ítems relacionados con las estrategias y medios de enseñanza (ítems 17 y 19), hemos observado diferencias significativas para los ítems 17.7, 'cómo son de interesantes para ti los debates', 19.3, 'cuál es tu grado de interés por la utilización del proyector de diapositivas', 19.5, 'cuál es tu grado de interés por la utilización de los vídeos' y 19.7, 'cuál es tu grado de interés por no utilizar ningún medio'. Según los resultados arrojados, el sexo masculino muestra mayor interés frente al sexo femenino por el desarrollo de debates en clase (ítem 17.7) y por no utilizar ningún medio de enseñanza (ítem 19.7). Por otro lado, las mujeres muestran mayor interés por la utilización del proyector de diapositivas (ítem 19.3) y el uso de vídeos (ítem 19.5) como medios de enseñanza.

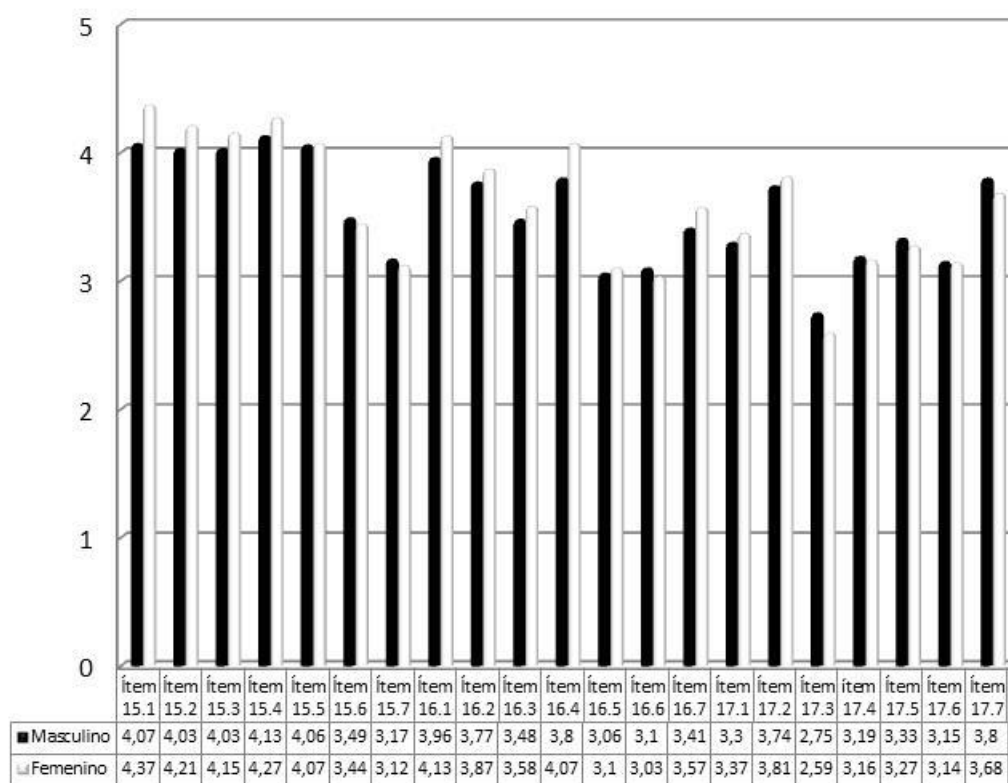
Por último y, en relación con la evaluación, se han encontrado diferencias significativas para el sexo femenino en el ítem 20.1, 'grado de interés por que el profesorado explique con precisión los criterios de evaluación que va a utilizar'.

Gráfico 3. Medias obtenidas para la Dimensión Curricular en función de la variable género (ítems del 11 al 14)



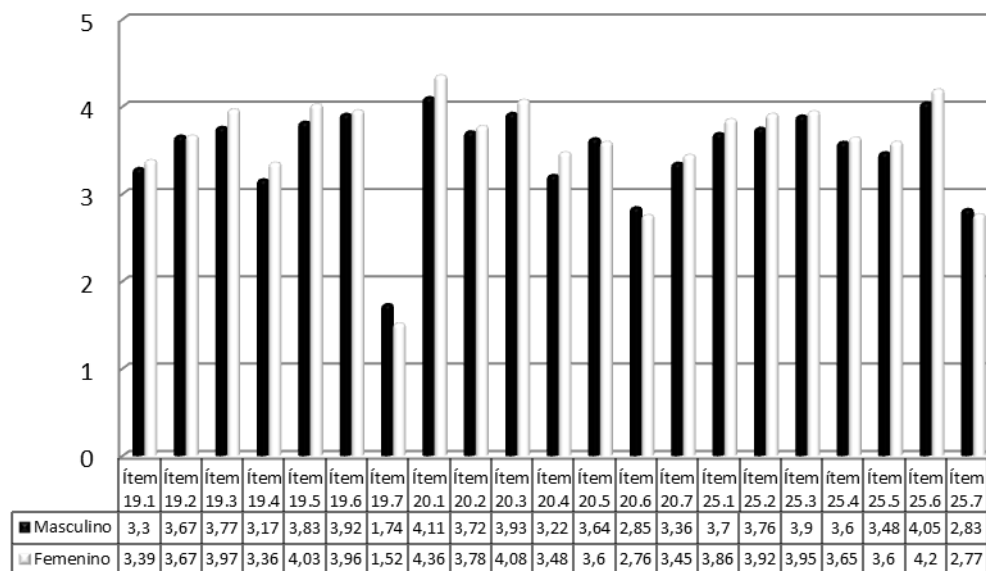
Fuente: elaboración propia

Gráfico 4. Medias obtenidas para la Dimensión Curricular en función de la variable género (ítems del 15 al 17)



Fuente: elaboración propia

Gráfico 5. Medias obtenidas para la Dimensión Curricular en función de la variable género (ítems 19, 20 y 25)



Fuente: elaboración propia

3.4. Dimensión Docente

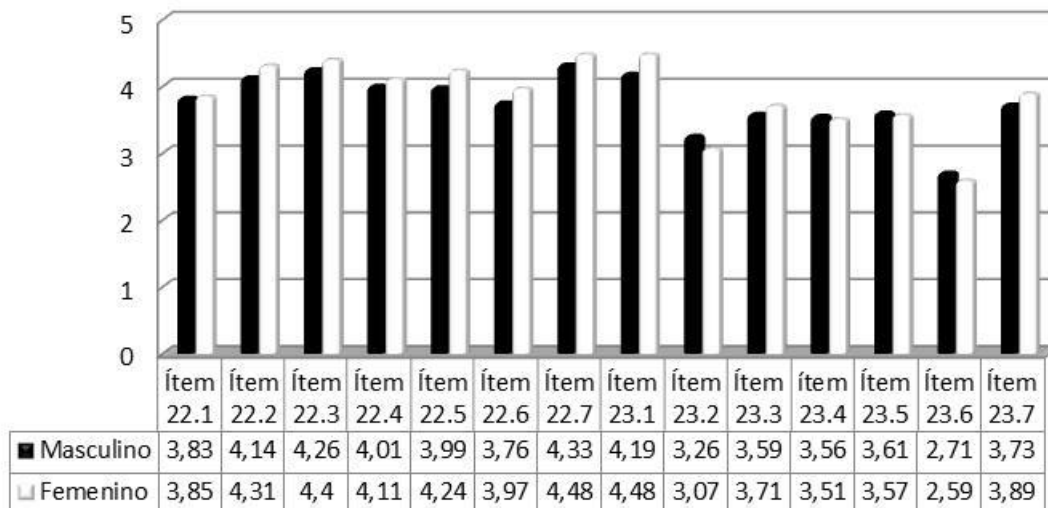
En relación con la actitud del profesorado con respecto a la enseñanza de su materia (ítem 22), se han observado diferencias significativas para dos ítems. Para el ítem 22.6, ‘grado de interés por que el profesorado incluya en su programa la formación humana de su alumnado’, y el ítem 22.7, ‘grado de interés por que el profesorado demuestre entusiasmo en su forma de enseñar’, se ha obtenido un valor del grado de significación de $p < 0,05$. Como consecuencia de ello, podemos rechazar la hipótesis nula de igualdad de varianzas y afirmar, con un 95% de confianza, que existen diferencias significativas para dichos ítems con respecto a las mujeres.

Respecto a la metodología (ítem 23), tras aplicar la prueba T para muestras independientes, podemos afirmar que existen diferencias significativas para dos ítems. Para el ítem 23.1, ‘grado de interés porque el profesorado motive al alumnado para que se interese por la materia’ y el ítem 23.7, ‘grado de interés porque el profesorado tenga en cuenta el clima relacional’, se ha obtenido un valor del grado de significación de $p < 0,05$. Como consecuencia de ello, podemos afirmar, con un 95% de confianza, que existen diferencias significativas para el sexo femenino en ambos ítems.

Por último y, para la relación profesorado-alumnado (ítem 24), tras aplicar la prueba T para muestras independientes se han obtenido diferencias estadísticamente significativas

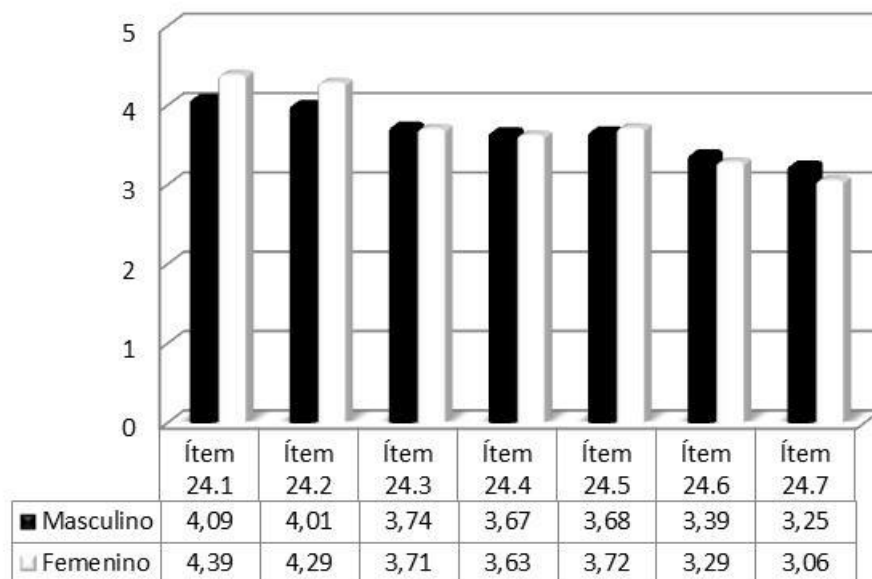
para el sexo femenino en el ítem 24.1, ‘grado de interés porque el profesorado respete la diferencias de opinión y acepte la crítica constructiva’.

Gráfico 6. Medias obtenidas para la Dimensión Docente en función de la variable género (ítems 21, 22 y 23)



Fuente: elaboración propia

Gráfico 7. Medias obtenidas para la Dimensión Docente en función de la variable género (ítem 24)



Fuente: elaboración propia

4. DIFERENCIAS EN LAS PERCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES EN FUNCIÓN DE LA EDAD

En último lugar y, para completar la descripción de las percepciones de los estudiantes universitarios sobre sus expectativas, se ha realizado un análisis diferencial de las dimensiones estudiadas en función de la edad de la muestra encuestada. A través del análisis de la varianza (ANOVA) se han contrastado los valores medios en cada área, con el fin de determinar si las diferencias observadas resultan estadísticamente significativas. Para ello, hemos seleccionado las edades en las que existen 10 o más casos registrados eliminando por tanto aquellas edades para las cuales la población es inferior a 10.

Los resultados de estos análisis se presentan en función de las cuatro dimensiones identificadas.

4.1. Dimensión Personal

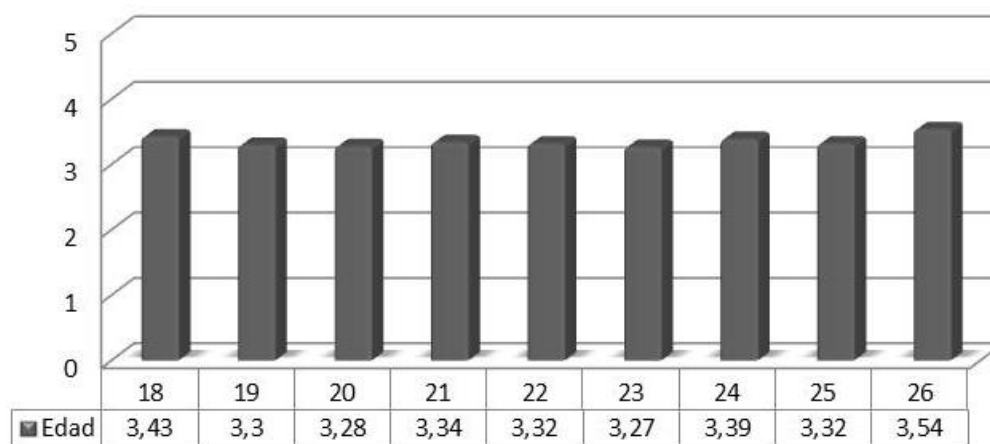
Los intereses y expectativas que presenta el alumnado encuestado en relación a la dimensión personal son valorados de forma similar por todos los estudiantes encuestados, independientemente de la edad de los mismos. Como se muestra en la Tabla 2 y se ha representado en el gráfico 8, las puntuaciones medias para la dimensión personal en función de la edad oscilan entre el valor 3,28 y 3,54.

Tras aplicar la prueba de análisis de la varianza para la comparación de medias (asumiendo varianzas iguales) se obtiene un valor de $F=1,302$ y $p=0,239$. Como consecuencia de ello, podemos afirmar que no existen diferencias estadísticamente significativas para la dimensión personal en función de la edad de la muestra encuestada.

Tabla 2. Medias Dimensión Personal en función de la edad de la muestra

<i>Edad</i>	<i>Media</i>
18	3,43
19	3,30
20	3,28
21	3,34
22	3,32
23	3,27
24	3,39
25	3,32
26	3,54

Fuente: elaboración propia

Gráfico 8. Medias Dimensión Personal en función de la edad de la muestra

Fuente: elaboración propia

4.2. Dimensión Universidad

Respecto a la segunda dimensión referida a los ítems que aportan información en relación al interés de los estudiantes sobre los tipos de estudios, las prácticas y salidas profesionales, la participación en órganos de gobierno de la Universidad y las dependencias e instalaciones propias de la facultad, las puntuaciones de media alcanzadas oscilan entre los valores 2,70 y 3,13 (ver tabla 3 y gráfico 9).

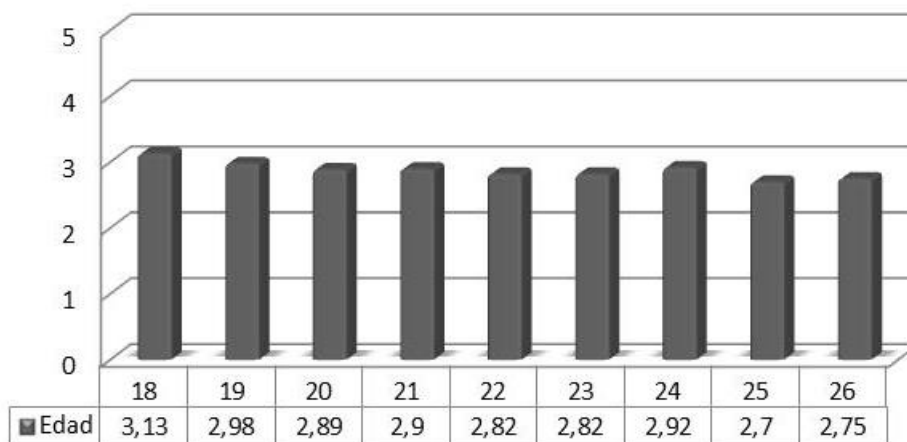
Tras aplicar el análisis de la varianza para la comparación de medias (asumiendo varianzas iguales y ejecutando prueba de TUKEY), los resultados arrojados manifiestan diferencias estadísticamente significativas entre las edades 18-22 años y 18-25 años de edad, siendo los valores de $F= 2,880$ y $p= 0,004$.

Tabla 3. Medias Dimensión Universidad en función de la edad de la muestra

<i>Edad</i>	<i>Media</i>
18	3,13
19	2,98
20	2,89
21	2,90
22	2,82
23	2,82
24	2,92
25	2,70
26	2,75

Fuente: elaboración propia

Gráfico 9. Medias Dimensión Universidad en función de la edad de la muestra

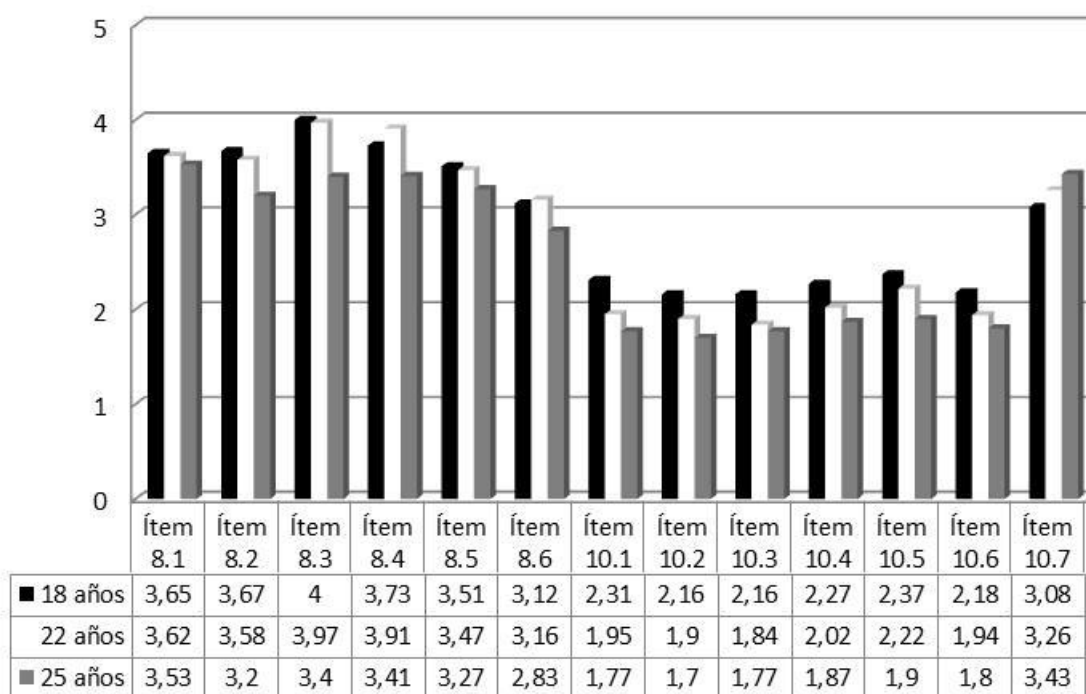


Fuente: elaboración propia

Si se observa el gráfico 10 y, atendiendo al intervalo de 18 y 22 años de edad se puede comprobar, como para casi la totalidad de los ítems, las diferencias significativas en función de la edad son favorables a los 18 años en detrimento de los 22 años de edad, exceptuando los ítems 8.4 (estudios que se imparten en otras universidades europeas), 8.6 (encuestas internas realizadas a los profesores) y 10.7 (no participar en ningún órgano de gobierno de la universidad).

Por otro lado, si se comparan las medias obtenidas entre los 18 y 25 años de edad se obtienen los mismos resultados que con la comparación anterior. Para la totalidad de los ítems, las diferencias significativas son a favor de los estudiantes de 18 años de edad (exceptuando el ítem 10.7).

Como consecuencia de ello, se puede afirmar que los estudiantes encuestados con 18 años de edad muestran mayor interés por los aspectos relacionados con la dimensión universidad frente a los de 22 y 25 años de edad.

Gráfico 10. Comparación de medias para los ítems referidos a la Dimensión Universidad

Fuente: elaboración propia

4.3. Dimensión Curricular

Los resultados arrojados para la dimensión curricular muestran puntuaciones que oscilan entre los valores 3,59 y 3,90.

El análisis de varianza para las medias en esta dimensión (aplicando la prueba de TUKEY) nos revela que existen diferencias significativas entre las medias de los grupos correspondientes a los 20 y 21 años de edad ($F= 2,175$, $p= 0,027$).

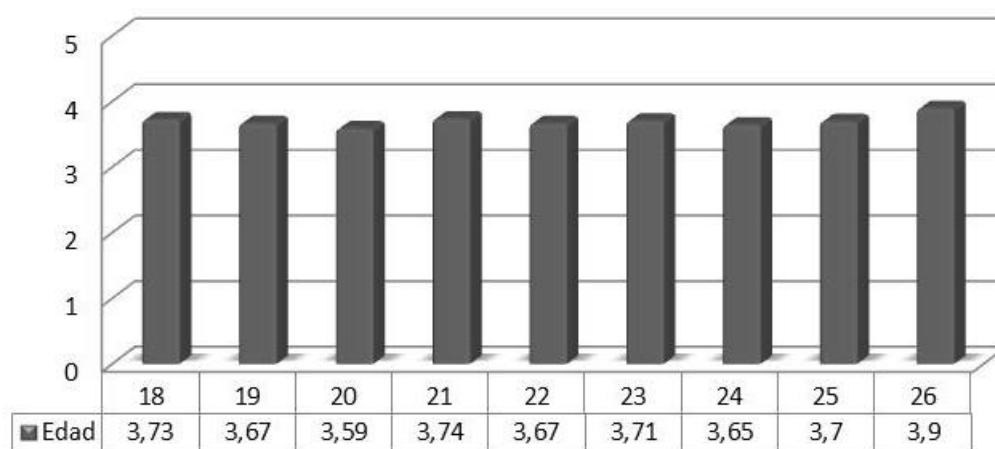
Los valores de media obtenidos para cada una de los grupos en función de la dimensión en cuestión son los que se reflejan en el gráfico 11 y tabla 4.

Tabla 4. Medias Dimensión Curricular en función de la edad de la muestra

<i>Edad</i>	<i>Media</i>
18	3,73
19	3,67
20	3,59
21	3,74
22	3,67
23	3,71
24	3,65
25	3,70
26	3,90

Fuente: elaboración propia

Gráfico 11. Medias Dimensión Curricular en función de la edad de la muestra



Fuente: elaboración propia

Atendiendo a los gráficos 12, 13 y 14 se puede observar cómo para los ítems referidos a los objetivos (ítems 11 y 12), las diferencias significativas son favorables al grupo de estudiantes de 21 años de edad exceptuando el ítem 11.3, ‘interés porque los objetivos sean elaborados por un grupo de personas relevantes’ cuyo valor de media es favorable para el grupo de 20 años de edad.

Con respecto a los ítems relacionados con los contenidos (ítems 13 y 14) se repite el mismo patrón de respuesta que para el elemento curricular anterior. El grupo de estudiantes de 21 años de edad muestra mayor interés por los aspectos relacionados con los contenidos frente al grupo de 20 años de edad, exceptuando de nuevo un único ítem, el ítem 14.7, ‘grado de interés porque los temas de las asignaturas tengan continuidad con las demás asignaturas de otros cursos’.

En relación con los ítems referidos a las actividades (ítems 15 y 16), de nuevo, observamos que para casi la totalidad de los ítems (exceptuando el 16.5, ‘actividades en régimen de seminario’) los estudiantes de 21 años de edad alcanza valores de media superior frente a los de 20 años de edad.

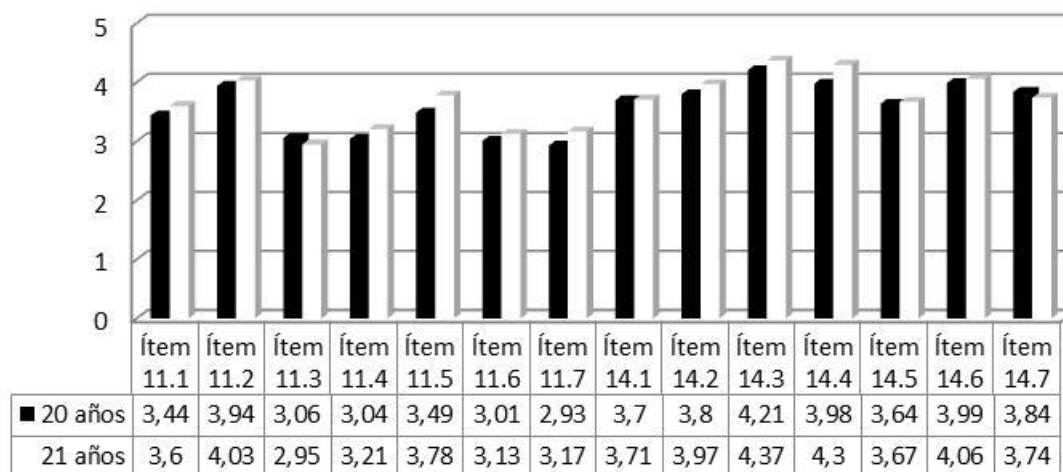
En cuanto a las estrategias de enseñanza (ítems 17 y 18), son cinco los ítems favorables al grupo de 20 años de edad: el ítem 17.3, ‘grado de interés porque el alumnado explique los temas en clase’, el ítem 17.4, ‘grado de interés porque los trabajos se realicen en pequeños grupos y el profesorado rote por los grupos según necesidades de los mismos’, el ítem 17.5, ‘grado de interés porque el profesorado realice una demostración que luego será replicada por el estudiantado’, el ítem 18.2, ‘grado de interés porque el profesorado utilice la lección magistral como norma’ y, por último, el ítem 18.3, ‘grado de interés porque el profesorado no utilice la lección magistral’.

Atendiendo a los ítems referidos a los medios utilizados para la enseñanza (ítem 19), en este caso, existe igualdad de número de ítems favorables al grupo de estudiantes de 20 años de edad frente al grupo de estudiantes de 21 años de edad. Los ítems 19.4, 19.5 y 19.7, referidos al proyector de transparencias, vídeos y la no utilización de ningún medio respectivamente, obtienen un valor de media favorable para el estudiantado de 20 años de edad. Por otro lado, los ítems 19.1, 19.2 y 19.3, referidos a la pizarra de encerado, la pizarra digital y el proyector de diapositivas respectivamente, alcanzan valores de medias favorables a los estudiantes de 21 años de edad.

Por último, en cuanto a los ítems referidos a la evaluación de los conocimientos (ítems 20 y 25), al igual que para el aspecto anterior existe una mayor equidad. Los ítems 20.2, 20.7, 25.2, 25.5 y 25.7 referidos a la evaluación con exámenes, la corrección de los mismos con rapidez, la generosidad en las calificaciones y la mayor validez de la parte teórica frente a la práctica, obtienen mayor valor de media para el grupo de estudiantes de 20 años de edad frente a los estudiantes de 21. Por otro lado, para el resto de ítems, 20.1, 20.4, 20.5, 20.6, 25.1, 25.3, 25.4 y 25.6 relacionados con la explicación con precisión de los criterios de evaluación, calificar a través de exámenes por temas, calificar mediante trabajos, calificar mediante preguntas clase, calificar atendiendo a unos criterios preestablecidos, juzgar a los estudiantes por sus trabajos y no por otros aspectos, no admitir favores personales del alumnado y evaluar el interés mostrado por la asignatura durante el curso respectivamente, los valores de media son favorables al grupo de estudiantes de 21 años de edad frente a los estudiantes de 20.

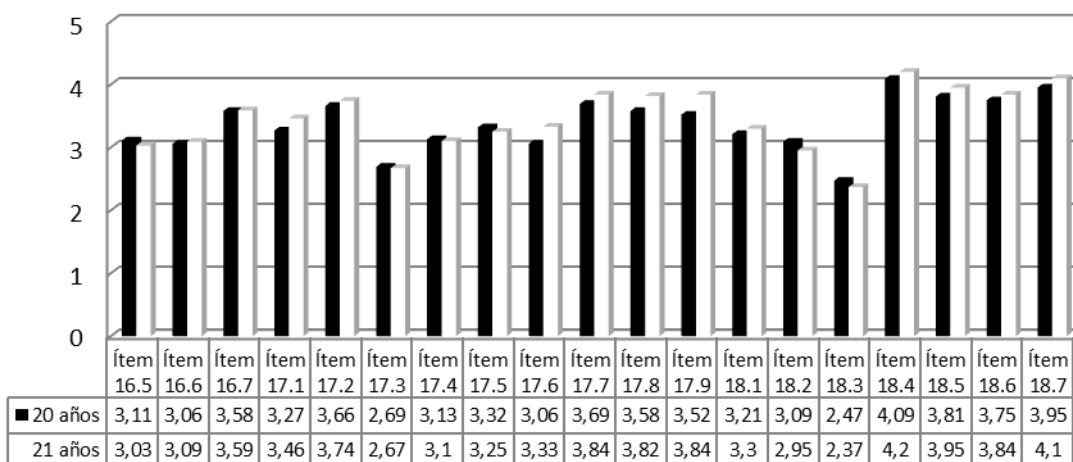
Por todo ello se puede afirmar que los estudiantes de 21 años, ante los elementos curriculares, presentan mayor interés que para el resto de edades.

Gráfico 12. Comparación de medias para los ítems referidos a la Dimensión Curricular (ítems 11 y 14)



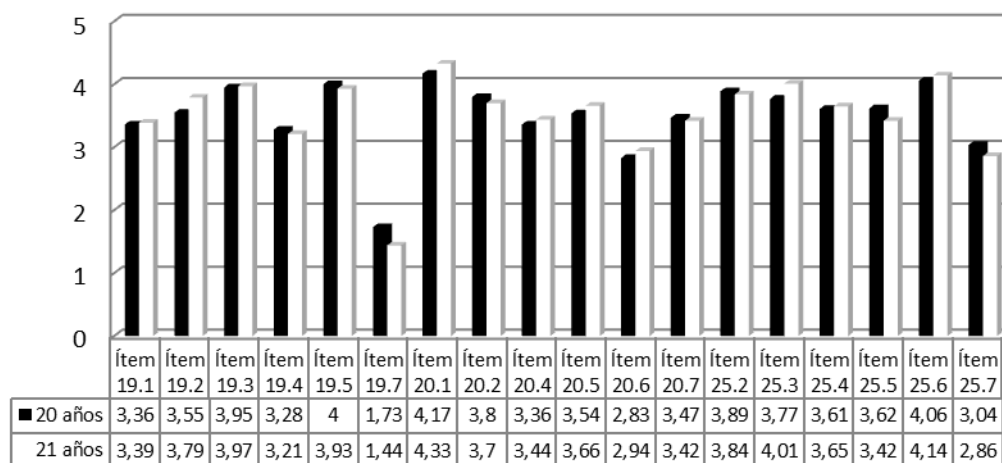
Fuente: elaboración propia

Gráfico 13. Comparación de medias para los ítems referidos a la Dimensión Curricular (ítems 16-18)



Fuente: elaboración propia

Gráfico 14. Comparación de medias para los ítems referidos a la Dimensión Curricular (ítems 19, 20 y 25)



Fuente: elaboración propia

4.4. Dimensión Docente

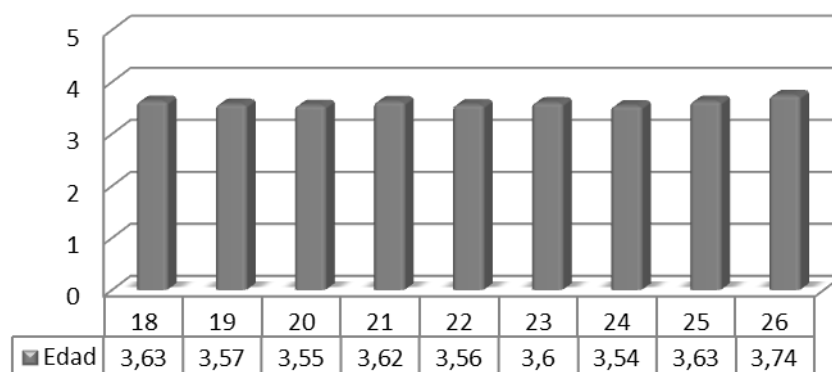
En relación con las puntuaciones de media alcanzadas en esta dimensión, oscilan entre los valores de 3,54 y 3,74 (ver tabla 5 y gráfico 15).

Tras realizar el análisis de la varianza (ANOVA) para esta dimensión en función de la edad de los partícipes en esta investigación, los resultados reflejan que las opiniones registradas no difieren significativamente entre los diversos grupos de edades siendo $F=0,663$ y $p=0,724$.

Tabla 5. Medias Dimensión Docente en función de la edad de la muestra

<i>Edad</i>	<i>Media</i>
18	3,63
19	3,57
20	3,55
21	3,62
22	3,56
23	3,60
24	3,54
25	3,63
26	3,74

Fuente: elaboración propia

Gráfico 15. Medias Dimensión Curricular en función de la edad de la muestra

Fuente: elaboración propia

5. CONCLUSIONES

Introducir la variable género en el análisis diferencial de los datos, se ha considerado importante ya que se quería establecer si se podrían producir diferencias en los intereses, actitudes, expectativas, valoraciones y opiniones entre los hombre y las mujeres. Y, se puede reseñar para la variable género las siguientes conclusiones:

- En la *dimensión personal*, los hombres argumentan que se han cumplido sus expectativas sobre la universidad, en cambio, las mujeres no son tan optimistas. En cuanto a las actividades ofertadas los hombres prefieren las deportivas. La tasa de práctica deportiva de los hombres ha superado en 18 puntos a la de las mujeres en 2010. Tal diferencia se ha mantenido durante las tres últimas décadas con unos valores que han oscilado entre el 15% y el 19% (GARCÍA y LLOPIS, 2011). Creemos que los modos que tienen los hombres y las mujeres en España de entender, vivir y relacionarse con el sistema deportivo tiene profundas raíces culturales.

- La *dimensión Universidad*, aglutina ítems que aportan información en relación a las expectativas sobre los tipos de estudios, las prácticas, salidas profesionales, la participación en órganos de gobierno de la Universidad y las dependencias e instalaciones propias de la facultad, otorgando al sexo masculino un mayor interés por los órganos de gobierno y con el grado de satisfacción con el diseño y construcción de los pupitres para trabajar en clase (BARROSO, 2009). Estos datos avalan investigaciones en las que las diferencias de participación en el sistema educativo formal entre hombres y mujeres, a favor de los primeros, es una tendencia histórica confirmada por mediciones precisas realizadas por la UNESCO (CARREÑO, 2009). Jover et. al. (2011), concluyó que los estudiantes prefieren las modalidades de participación que supongan una iniciativa y control individuales, sea mediante la intervención en foros, la presentación de solicitudes o la elección de representantes.
- La *dimensión Curricular*, con respecto a los ítems referidos a los *objetivos, contenidos, actividades y evaluación*, presenta diferencias significativas a favor de las mujeres. En cambio, para *las estrategias y medios de enseñanza*, los hombres muestran mayor interés por el desarrollo de debates en clase y prefieren que no se utilice ningún medio de enseñanza, al contrario que las mujeres que prefieren utilizar medios variados y trabajar por proyectos o en pequeños grupos. Podemos interpretar estos resultados a la luz de hechos médicos considerando que las mujeres son más reflexivas pues utilizan ambos hemisferios cerebrales, mientras que el hombre presenta una fuerte inclinación a utilizar sólo el hemisferio izquierdo para la resolución de problemas. De ahí que la mujer, al enfrentarse a una situación, no contempla sólo un enfoque, sino muchos al mismo tiempo. Eso es el procesamiento paralelo masivo o “multifocalidad” y les permite a las mujeres tomar en cuenta muchos más aspectos cuando se enfrentan a una situación (LÓPEZ MORATALLA, 2011; GÓMEZ SÁNCHEZ, OVIEDO MARÍN, GÓMEZ SÁNCHEZ y LÓPEZ GAMA, 2012).
- La *dimensión Docente*, en relación con la *actitud del profesorado con respecto a la enseñanza de su materia, metodología y, relación profesorado-alumnado* ofrece diferencias estadísticamente significativas a favor de las mujeres lo que implica que dan más importancia a la vía relacional que a la técnica.

Por último, presentamos de forma global, las diferencias en las percepciones de los estudiantes en función de la *edad*. Del mismo modo, nos parecía pertinente incluir esta variable porque creíamos conveniente saber dónde se concentraban las expectativas y mayores frecuencias en torno a dicha variable, ello significaba que los alumnos adoptarían una determinada postura crítica y para ello, a veces, se necesita una madurez que no siempre los sujetos más jóvenes puedan tener (BARROSO, 2009):

- En la *dimensión personal* no existen diferencias estadísticamente significativas en función de la edad de la muestra encuestada.
- *Dimensión Universidad*, los resultados arrojados manifiestan que los estudiantes de 18 años de edad muestra mayor interés por los aspectos relacionados con su universidad. Esto puede ser debido a que inician su periplo por la universidad y están ávidos por conocer su funcionamiento y estructura.
- *Dimensión Curricular*, atendiendo a los *objetivos, contenidos y actividades* las diferencias significativas son favorables al grupo de estudiantes de 21 años de edad; en cuanto a las *estrategias de enseñanza* son favorables al grupo de estudiantes de 20 años de edad. Sobre los ítems referidos a los *medios utilizados para la enseñanza*, la elección del proyector, vídeos y el no utilizar ningún medio respectivamente, obtienen un valor de media favorable para el estudiantado de 20 años de edad. Y, los referidos a la pizarra de encerado, la pizarra digital y el proyector de diapositivas respectivamente, alcanzan valores de medias favorables a los estudiantes de 21 años de edad. Por último, en cuanto a la *evaluación* de los conocimientos; los ítems referidos a la evaluación con exámenes, la corrección de los mismos con rapidez, la generosidad en las calificaciones y la validez de la parte teórica frente a la práctica, obtienen mayor valor de media para el grupo de estudiantes de 20 años de edad frente a los estudiantes de 21. Por otro lado, para los ítems relacionados con la explicación con precisión de los criterios de evaluación, calificar a través de exámenes por temas, calificar mediante trabajos, calificar mediante preguntas en clase, calificar atendiendo a unos criterios preestablecidos, juzgar a los estudiantes por sus trabajos y no por otros aspectos, no admitir favores personales del alumnado y evaluar el interés mostrado por la asignatura durante el curso respectivamente, los valores de media son favorables al grupo de estudiantes de 21 años de edad frente a los estudiantes de 20. Por todo ello, a pesar de que para algunos aspectos existe una mayor igualdad en el interés de los estudiantes de 20 años de edad, la mayoría de los aspectos curriculares son de mayor interés para los estudiantes de 21 años de edad. Consideramos, que esto puede ser debido a que llevan tres y cuatro años en la universidad y son expertos conocedores de los procesos de enseñanza-aprendizaje, por lo que la edad más avanzada les permite realizar valoraciones y/o críticas más profundas de los mismos.

Dimensión Docente, los resultados reflejan que las opiniones registradas no difieren significativamente por edades.

En definitiva, los resultados obtenidos en este estudio concuerdan parcialmente con los alcanzados en las investigaciones de Barroso (2009), Gairín y Darder (1994), Cáceres, Lorenzo y Sola (2008), Carreño (2009) y Calvo y Susinos (2010).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARROSO, P. (2001): *Intereses Curriculares de los Alumnos Universitarios*. Tesis Doctoral inédita (Universidad de Sevilla).
- BARROSO, P. (2009): *Investigación Educativa: enseñar en la universidad* (Sevilla, Edición Digital@tres, S.L.L.).
- BEAVERS, A.S., LOUNSBURY, J.W, RICHARDS, J.K.; HUCK, S.W., SKOLITS, G.J. y ESQUIVEL, S.L. (2013): Practical considerations for using exploratory factor analysis in educational research. *Practical assessment, research & evaluation*, 18 (6). Descargado de <http://pareonline.net/pdf/v18n6.pdf>
- CALVO, A. y SUSINOS, T. (2010): Prácticas de investigación que escuchan la voz del alumnado: mejorar la universidad indagando la experiencia, *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 14 (3), pp. 75-88.
- CÁCERES, P.; LORENZO, M. y SOLA, T. (2008): Evaluación de la representación estudiantil en la universidad desde un enfoque de género: diseño de un cuestionario, *Enseñanza*, 26, pp. 137-164.
- CARREÑO, M. (2009): Desigualdades, género y educación básica, *Revista Española de Educación Comparada*, 15, pp. 193-214.
- CCE (2008): Mejorar las competencias en el siglo XXI: agenda para la cooperación europea en las escuelas–Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones, (Bruselas: documento COM, 425 final).
- DOWNIE, N.M. y HEATH, R.W. (1983): *Métodos Estadísticos Aplicados* (Madrid, Del Castillo).
- EGUSKIZA, M.^a J. (1996): Mujeres y Gestión Educativa, en J. GAIRÍN y P. DARDER (Coords.). *Organización y Gestión de Centros Educativos* (Barcelona, Praxis).
- ENTWISTLE, N. y TAIT, H. (1990): Approaches to learning, evaluations of teaching, and preferences for contrasting academic environments, *Higer Education*, 19, pp. 169-194.
- GAIRÍN, J. y DARDER, P. (1994): *Organización de centros educativos. Aspectos básicos* (Barcelona, Praxis).
- GAIRÍN, J. y VILLA, A. (Eds.) (1999): *Los equipos directivos de los centros docentes. Análisis de su funcionamiento* (Bilbao, Universidad de Deusto).
- GARCIA, M. y LLOPIS, R. (2011): El deporte en España. Un enfoque sociológico del Informe de la Fundación Encuentro. Descargado de www.fund-encuentro.org/informe_espana/descargar.php?id=2011-2-PII
- GIMENO, J. (2008): *Educación por competencias. Qué hay de nuevo?* (Madrid, Morata).
- GÓMEZ SÁNCHEZ, M.A., OVIEDO MARÍN, R., GÓMEZ SÁNCHEZ, A. y LÓPEZ GAMA, H. (2012): Estilos de aprendizaje en los estudiantes universitario con base en el modelo de hemisferios cerebrales. *Revista académica de Investigación*, 11. Descargado de www.eumed.net/rev/tlatemoani/11/hemisferios-cerebrales.pdf

- GONZÁLEZ, I. (Coord.) (2007): *Participació, política i joves. Una aproximació a les pràctiques polítiques, la participació social i l'afecció política de la joventut catalana*. (Barcelona, Secretaria General de Joventut. Generalitat de Catalunya).
- JOVER OLMEDA, G., LÓPEZ MARTÍN, E. y QUIROGA UCEDA, P. (2011): La universidad como espacio cívico: valoración estudiantil de las modalidades de participación política universitaria, *Revista de Educación, número extraordinario*, pp. 69-91.
- KAUFMANN, A. (1996): Tercer milenio y liderazgo femenino, en L. NUÑO GÓMEZ (Coord.). *Mujeres de lo privado a lo público* (Madrid, Tecnos).
- LEÓN, B. y LATAS, C. (2005): Nuevas exigencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje del profesor universitario en el contexto de la convergencia europea: la formación en técnicas de aprendizaje cooperativo, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8 (6), pp. 45-48.
- LÓPEZ MORATALLA, N. (2011): Cerebro femenino. *Temas d'avui*, 39. Descargado de http://www.temesdavui.cat/es/revista/39/estudios/cerebro_femenino
- LORENZO, M. et al. (2007): El liderazgo estudiantil en la universidad: Un cuestionario para evaluar sus percepciones, *Revista para la Gestión de Centros Educativos. Praxis*. Grupo Wolters Sección Artículos. Wolters Kluwer Espana, 1-17. Descargado de www.gestiondecentros.com
- MARTÍNEZ GARCÍA, M.M.; GARCÍA DOMINGO, B. y QUINTANAL DÍAZ, J. (2006): El perfil del profesor universitario de calidad desde la perspectiva del alumnado, *Revista Educación XXI*, 9, pp. 183-198.
- MICHAVILLA, F. y PAREJO, J.L. (2008): Políticas de participación estudiantil en el Proceso de Bolonia, *Revista de Educación, número extraordinario*, pp. 85-118.
- NÓVOA, A. (2010): La construcción de un espacio educativo europeo: gobernando a través de los datos y la comparación, *Revista Española de Educación Comparada*, 16, pp. 23-41.
- ORTEGA, M.^a C. (2010): Competencias emergentes del docente ante las demandas del Espacio Europeo de Educación Superior, *Revista Española de Educación Comparada*, 16, pp. 305-327.
- PÉREZ, D. (2005): *Formes de participació: quins canals?*. Jornades sobre la Participació Estudiantil a les Universitats (Barcelona, 14 desembre).
- RAMSDEN, P., MARTIN, E. y BOWDEN, J. (1989): School environment and sixth form pupils' approaches to learning. *British Journal of Educational Psychology*, 59 (2), pp. 129-142.
- RODRÍGUEZ-AYÁN, M.N. (2005): La perspectiva estudiantil sobre el desempeño del profesor: un modelo de regresión logística ordinal. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada (REMA)*, 10 (1), pp. 1-13.
- ROVIRA, M. (2005): *Balanç de la participació estudiantil a les universitats*. Jornades sobre la Participació Estudiantil a les Universitats (Barcelona, 14 desembre).

- SANTIAGO, P., TREMBLAY, K., BASRI, E. y ARNAL, E. (2008): *Tertiary Education for the knowledge Society* (vol. 1) (Paris, OCDE).
- SENENT, J.M. (2009): Presentación del monográfico: La SEEC y el proceso de Convergencia Europea, *Revista Española de Educación Comparada*, 15, pp. 13-26.
- SOLER, P., PASILLERA, M., PLANAS, A., FULLANA, J. y VILÁ, M. (2010): La participación de los estudiantes en la universidad: dificultades percibidas y propuestas de mejora, *Revista de Educación*, 358, pp. 542-562.
- TEICHLER, U. (2006): El Espacio Europeo de Educación Superior: Visiones y realidades de un proceso necesario de convergencia, *Revista Española de Educación Comparada*, 12, pp. 37-79.
- WORTHINGTON, A. (2002): The impact of student perceptions and characteristics on teaching evaluations: a case study in finance education. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 27 (1), pp. 49-64.

PROFESIOGRAFÍA

Margarita R. Rodríguez-Gallego

Licenciada en Ciencias de la Educación. Trabaja como profesora Titular de Universidad en el Departamento de Didáctica y Organización Educativa, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. Pertenece al grupo de Investigación GID HUM-390, desde el curso 2000/01, en el mismo viene desarrollando tareas de investigación en el campo de la didáctica general; tecnologías de la información y la comunicación en los distintos niveles educativos; la mejora del prácticum en el Grado de Pedagogía e investigación en Comunidades de Aprendizaje. **Datos de contacto:** Universidad de Sevilla. Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Facultad de Ciencias de la Educación. C/ Pirotecnia s/n, 41013 Sevilla. E-mail: margaguez@us.es.

Rosario Ordóñez-Sierra

Licenciada y Doctorada en Pedagogía. Trabaja como Profesora Contratada Doctora en el Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. Pertenece al grupo de Investigación GID HUM-959, en el mismo desarrolla tareas de investigación en el campo de la formación profesional, al mismo tiempo que lo compagina con investigaciones que forman parte de áreas de trabajo como son la cooperación familia-escuela, la mejora y desarrollo del prácticum en el Grado de Pedagogía e investigación en Comunidades de Aprendizaje. **Datos de contacto:** Universidad de Sevilla. Departamento de Didáctica y Organización

Educativa. Facultad de Ciencias de la Educación. C/ Pirotecnia s/n, 41013 Sevilla. E-mail: rordonez@us.es.

Fecha de recepción: 10 de diciembre de 2013.

Fecha de revisión: 2 de febrero de 2014 y 17 de febrero de 2014.

Fecha de aceptación: 3 de mayo de 2014.

5



LA INSERCIÓN PROFESIONAL DE LOS GRADUADOS EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN: PANORAMA EN IBEROAMÉRICA Y CONFIGURACIONES EN ARGENTINA

*Employability of graduates in Sciences Education:
similarities and differences in Ibero-America*

M^a Eugenia Vicente*

RESUMEN

El campo profesional de las Ciencias de la Educación es caracterizado como heterogéneo, difuso y fragmentado debido a las tendencias de diversificación de los espacios de inserción profesional en Iberoamérica. En este sentido, el presente estudio pretende aportar datos sobre las características comunes y diferentes de los mecanismos de inserción profesional y del campo profesional de las Ciencias de la Educación en el plano internacional. Para ello, se lleva a cabo un análisis comparativo de fuentes secundarias a partir de las siguientes dimensiones: I) la situación de empleabilidad, II) el tiempo que tardaron en conseguir el primer empleo, III) las formas de ingreso a los espacios de trabajo IV) la formación recibida.

* Universidad Nacional de La Plata (Argentina).

PALABRAS CLAVE: Ciencias de la Educación; Inserción Profesional; Campo Profesional; Graduados.

ABSTRACT

The professional field of Sciences Education is characterized as heterogeneous, diffuse and fragmented due to diversification of the employment spaces in Iberoamerica. The present study aim is to provide data on the common and different features of mechanisms employability and professional field of Educational Sciences at the international level. For that purpose, this study developed a comparative analysis of secondary sources around the following dimensions: I) the situation of employability, II) the time that graduates get the first job, III) the forms of access to the employment spaces, and IV) training.

KEY WORDS: Sciences Education; Employability; Professional Field; Graduates.

INTRODUCCIÓN

Desde el enfoque de la sociología de las profesiones, Tenti Fanfani y Campo (1990) y Dubet (2006, 2007) señalan un conjunto de transformaciones ocurridas en los campos profesionales durante los últimos tiempos y que permiten abordar el campo particular de las Ciencias de la Educación en su complejidad. En primera instancia, la aparición de nuevos destinatarios o clientes en el contexto ocupacional ha modificado el ejercicio profesional. La docencia, las carreras científicas, las humanidades tienen como clientes potenciales exclusivos a las organizaciones o a las comunidades, o grupos sociales, en todo caso a entidades colectivas. El rol del profesional se hace cada vez más complejo, en la medida en que se inscribe dentro de espacios sociales complejos, lo cual obliga a interactuar con colegas, con otros especialistas, con administradores, y con clientes colectivos cuyos problemas no aparecen delimitados en forma clara e inmediata. Así, han cambiado profundamente las condiciones objetivas del diagnóstico como de la solución de los problemas básicos. Para el caso de las Ciencias de la Educación, existe una mayor complejidad de los vínculos profesionales e institucionales para sostener las propuestas educativas en la actualidad. La presencia de la acción pedagógica en espacios sociales mayores a los del sistema educativo, o el ámbito escolar o académico puntualmente, ha constituido una extensión de las relaciones entre los graduados y profesionales de otros campos del conocimiento como los trabajadores sociales, los arqueólogos, los antropólogos, los geólogos, los astrónomos, los físicos, los matemáticos, los biólogos, los geógrafos, los comunicadores visuales, los actores, los músicos, los psicólogos (VICENTE, 2013).

En segunda instancia, los roles laborales de los profesionales se hacen cada vez más variados a medida que la sociedad se hace más diferenciada y compleja. Esta complejidad genera una serie de tendencias hacia la diferenciación de las profesiones en especialidades y sub-especialidades. Esto acrecienta la disputa por el problema de las jurisdicciones entre profesiones y sus respectivas especialidades, mantienen relaciones de competencia para la realización de tareas específicas (SARFATTI LARSON, 1989). En este sentido, Fernández (1989) y Furlán (1988) afirman que las Ciencias de la Educación como profesión se encuentra en encrucijada; las luchas y disputas interprofesionales por la dominación y posesión del campo profesional han tenido un carácter permanente. En cierta medida, su ambigüedad conceptual, social, profesional, debilita a la profesión en su lucha y disputa por el dominio y la hegemonía de las prácticas profesionales de la educación. Es a partir de esa multiplicidad de enfoques y posturas que el profesional de las Ciencias de la Educación resulta algo difuso y confuso. Por consiguiente, los empleadores no necesariamente encontrarán en esta ella algo útil o esencial para ser tomado en cuenta. Más aún, el hecho de que desde hace algunos años se hayan creado en las universidades programas para formación de profesionales en Ciencias de la Educación generó un grupo de profesionales provisionados de discurso pedagógicos de diversa índole y calidad, que por no tener amarrada una zona fija de captación laboral, se interrogan frecuentemente acerca de su identidad.

En tercera instancia, durante mucho tiempo el trabajo sobre los otros fue concebido, tanto por quienes lo llevaban a cabo como por quienes lo observaban, interpretaban y lo dirigían, como un proceso institucional; procedía de un programa institucional. No obstante, Dubet (2006, 2007) reconoce que en la actualidad existe una descomposición de elementos y representaciones que el programa institucional tuvo la capacidad de integrar en un sistema percibido como más o menos coherente. Los valores perdieron su unidad; la vocación choca contra los requerimientos de eficacia profesional, contra los constreñimientos de organizaciones más lábiles y más complejas, y la creencia en una continuidad entre socialización y subjetivación ya no resulta evidente. Cuanto más se alejan los actores de este programa institucional, el trabajo sobre los otros se presenta cada vez menos como el cumplimiento de un rol y cada vez más como una experiencia compuesta.

Para el caso particular del campo de las Ciencias de la Educación, la práctica de formación docente y el espacio del sistema educativo contribuyeron a la institucionalización de esta disciplina. En la actualidad el campo profesional se constituye de múltiples referencias socio-profesionales por fuera del sistema educativo y de la profesión docente, poniendo en cuestionamiento la institucionalización de las Ciencias de la Educación. En los orígenes de este campo, los docentes eran los destinatarios principales de las prácticas de intervención de los graduados, pero en la actualidad no sólo son los docentes y escolares, sino los trabajadores, los ciudadanos en general, los visitantes de

museos, los artistas, los empresarios, los adultos mayores, los pacientes de hospitales (VILLA, 2011; ARMENGOL, 2005; GUELMAN, 2007) .

En este marco, la presente investigación tiene el objetivo de aportar datos que enriquezcan el conocimiento sobre el campo profesional de las Ciencias de la Educación en la actualidad, al mismo tiempo que contribuya a analizar la situación profesional de los graduados en Iberoamérica. Para ello, este estudio realiza un análisis comparativo de las características de inserción profesional de los graduados en diferentes países durante la última década.

1. MÉTODO

Para llevar a cabo el objetivo propuesto, se realizó una revisión de los estudios e investigaciones sobre la inserción profesional de los graduados en Ciencias de la Educación de universidades ubicadas en diferentes países de Iberoamérica. La búsqueda de dichos estudios se realizó en las bases de datos de: I) catálogos en línea (BIB y REVIS) de Flacso; II) Memoria Académica: repositorio digital de revistas, boletines, tesis y audiovisuales; III) E-BIBIOTECA: acceso a la producción documental y bibliográfica en Ciencias Sociales sobre la Región Andina y América Latina en general; IV) EBSCO reserch database; V) JStor, principalmente las bases de SocINDEX, Professional Development Collection y Education Resource Information Center (ERIC), Portail de revues scientifiques en sciences humaines et sociales (PERSEE), SCielo, Dialnet; VI) Actas de Congresos o encuentros sobre educación y trabajo en Ciencias de la Educación.

Los datos analizados de los estudios seleccionados proveen información sobre los graduados en Ciencias de la Educación de las universidades de: Coimbra (Portugal), Universidad de Minho (Portugal), Universidad de Barcelona (España), Universidad Católica Boliviana (Bolivia); Universidad Evangélica de Bolivia (Bolivia); Universidad Gabriel René Moreno (Bolivia); Universidad de Tlaxcala (México), Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (Brasil), Universidad Nacional de Salta (Argentina), Universidad Nacional de La Plata (Argentina), Universidad Nacional de Cuyo, Universidad Nacional de San Martín (Argentina), Universidad Nacional de Luján (Argentina), Universidad de Buenos Aires (Argentina), Universidad Nacional de Jujuy (Argentina).

Los países han sido nucleados en tres grupos: Europa, América Latina y dentro de ésta las características particulares del campo en Argentina. Este último caso se ha separado del resto de los países de América Latina para lograr equilibrar el análisis, debido a la gran cantidad de datos hallados sobre los graduados en Ciencias de la Educación en universidades argentinas. Finalmente, las variables utilizadas para analizar comparativamente el campo profesional de las Ciencias de la Educación en cada grupo de países son las siguientes: I) la situación de empleabilidad, II) el tiempo que tardaron en

conseguir el primer empleo, III) las formas de ingreso a los espacios de trabajo IV) la formación recibida.

2. EL PANORAMA EN EUROPA: ESPAÑA Y PORTUGAL

En España y Portugal¹, los graduados en Ciencias de la Educación se encuentran insertos en cinco espacios de actuación profesional diferentes (ALCOFARADO et. al., 2007; SILVA, 2001; VENTURA BLANCO, 2005): un primer espacio referido a las instituciones de solidaridad social como los espacios de tiempos libres, las residencias para la tercera edad, los centros de apoyo, los centros de día y la Cruz Roja. Un segundo espacio de inserción referido a las instituciones de enseñanza pública no superior como el magisterio, la formación docente para escuelas de pre-escolar, las escuelas de enseñanza básica y de enseñanza secundaria. Un tercer espacio de inserción refiere a la función pública, como por ejemplo la administración escolar, las direcciones locales y regionales de educación, la inspección escolar, los institutos de jóvenes, la gestión en la universidad, en los hospitales y en la seguridad social, entre otros. Un cuarto espacio de inserción se trata de las cámaras municipales, y en quinto lugar, en los espacios de las empresas de productos y servicios.

En relación a la *situación de empleabilidad*, la mayoría de los graduados se encuentran empleados y algunos de ellos están realizando estudios de posgraduación. Con relación a los graduados desempleados, la mayoría se encuentra en la búsqueda del primer empleo, y un grupo menor no se encuentran trabajando porque se dedican a estudiar a nivel de posgraduación. Según Ventura Blanco (2005) el 80,1% de los graduados fueron empleados antes o durante la realización de los estudios de la licenciatura de Pedagogía². La mitad de las personas que trabajaban antes o durante la carrera reconocen que las funciones y tareas que realizaban estaban relacionadas con la educación, lo cual es un posible indicio de vinculación vocacional entre la trayectoria laboral y la carrera académica de una buena parte de los graduados. De las personas que no realizaban funciones y tareas relacionadas con la educación (casi la mitad), un 81,5% desempeñan su trabajo en el sector terciario y el 18,5% en el sector secundario.

En síntesis, la inserción profesional refleja elevados niveles de ocupación en oposición a unos bajos índices de paro e inactividad, con una tasa de ocupación que oscila aproximadamente entre el 85% y el 90%. Respecto de la contratación de los graduados, la mayoría tienen un contrato temporal en su primer empleo significativo luego del egreso, el resto se distribuyen entre contratos como autónomos y contratos indefinidos. Más de la mitad de los graduados empleados se encuentran en situación de prestación de servicios. En

¹ Datos en base a las siguientes muestras: 29 graduados de la Universidad de Coimbra (Portugal), 119 graduados de la Universidad de Minho (Portugal), 141 graduados de la Universidad de Barcelona (España).

² La carrera de Ciencias de la Educación en España se denomina Pedagogía.

relación a la satisfacción profesional, la mayoría mantienen una alta satisfacción profesional. Más de la mitad de los graduados reconocen tener un nivel elevado o muy elevado de satisfacción profesional, seguido de un grupo menor de graduados que reconocen tener un nivel medio o bajo de satisfacción profesional.

En relación al *tiempo* que tardaron en conseguir el primer empleo, los graduados de Ciencias de la Educación se dividen en dos grupos. Por un lado, aquellos que consiguieron empleo luego del egreso transcurriendo cierto tiempo entre ambos momentos. Por otro lado, aquellos graduados que ya estaban insertos laboralmente mientras transitaban por la carrera de Ciencias de la Educación y en su mayoría desarrollan funciones y tareas relacionadas con la educación, actividades que mantienen luego del egreso. Para quienes se insertan posteriormente al egreso, la mayoría lo hacen en menos de seis meses y en algunos casos en menos de un mes. En menor medida, tardan en insertarse entre siete y doce meses, y pocas veces más de un año.

Respecto de los *mecanismos o formas de acceso* a los empleos, las estrategias utilizadas para la obtención del primer empleo son varias y simultáneas: refieren a los contactos informales que comprende a familiares y amigos, la “candidatura espontánea” que se lleva a cabo a través de la presentación de curriculum vitae en diferentes instituciones, las respuestas a las ofertas laborales, la participación en los centros de empleos, y las invitaciones por parte de los empleadores. Asimismo, otras formas de acceso a los espacios de trabajo son a través de concursos públicos, invitaciones durante las prácticas de la carrera o en la misma institución donde se formaron, y a través de internet. De los métodos utilizados en la búsqueda de empleo, los considerados más efectivos por parte de los graduados son: la utilización de contactos personales a través de padres, familiares o amigos, el uso de internet y el envío de currículum. Como se mencionó más arriba, los tiempos de inserción profesional varían según si los graduados consiguieron su primer empleo durante la carrera (o sea, como estudiantes) o luego del egreso. Quienes se insertaron en el mercado laboral antes de la graduación lo hicieron a través del ofrecimiento directo a los empleadores, seguido de los contactos a través de amigos o conocidos y de la participación en concurso público. Para quienes se insertaron en el mercado laboral luego del egreso, los métodos utilizados en la búsqueda de empleo se llevó a cabo principalmente a través del envío de curriculum y la utilización de internet, y en menor medida, a través de los contactos personales a través de padres, familiares o amigos.

Respecto de la *formación* recibida, durante la carrera de Ciencias de la Educación la mayoría de las prácticas son llevadas a cabo en instituciones del ámbito sociocultural, en menor medida en el ámbito de la empresa y en último término en el ámbito formal (sistema educativo). Así, el ámbito sociocultural es el más demandado por el alumnado, seguido por el de la empresa, siendo el ámbito formal el menos solicitado. En relación a la formación recibida, los graduados reconocen una importante adecuación entre las habilidades y

conocimientos prácticos y las necesidades que se derivan de su actual empleo. Al mismo tiempo, reconocen que la formación los preparó lo suficiente para la inserción profesional y utilizan los conocimientos y habilidades adquiridas a lo largo de la carrera en tareas ligadas a su trabajo actual. En relación a la contribución de la formación al trabajo, para quienes se insertaron profesionalmente luego del egreso, la mayoría reconoce que la formación en Ciencias de la Educación contribuyó directamente en la situación actual de empleabilidad. Para quienes se encontraban insertos durante la carrera, en general, la carrera contribuyó a la movilidad laboral. Particularmente, los cambios en el trabajo luego del egreso implicaron mejoras en la remuneración, cambios de funciones y obtención de cargos de mayor jerarquía. En menor medida, quienes declaran que tuvieron movilidad laboral luego del egreso de la carrera de Ciencias de la Educación, son graduados que ejercían la docencia durante la formación y luego del egreso aún continúan en dicho ejercicio.

3. LA INSERCIÓN PROFESIONAL DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA: MÉXICO, BOLIVIA, BRASIL Y URUGUAY

Los graduados en Ciencias de la Educación de México, Bolivia, Brasil y Uruguay³ se encuentran insertos en múltiples espacios de inserción profesional (JUSTINIANO DOMÍNGUEZ, 2006; JUÁREZ HERNÁNDEZ, 2009; MOROSINI et. al., 2011; MARTINIS, 2011) donde, a diferencia de España y Portugal, predomina el sistema educativo en sus diferentes aspectos (escuelas, la gestión del sistema educativo, los institutos de formación docente, la universidad) aunque también se presentan otras opciones, apareciendo con más fuerza que en años anteriores a la última década las propuestas no formales. Ha crecido la demanda para coordinar acciones de formación de Recursos Humanos y de responsabilidad social empresarial en empresas privadas, como así también en los proyectos de educación extraescolar y en los ámbitos de planificación educativa en los organismos rectores de la enseñanza.

En relación a la *situación de empleabilidad*, los graduados que se encuentran activos laboralmente constituyen el grupo mayoritario. Este dato era de esperar al tratarse de un grupo que ha contado con una profesión e inserción laboral previa. De esta manera, entre los graduados de Ciencias de la Educación existen dos grupos que difieren según posean o no un título docente previo al ingreso a la carrera de Ciencias de la Educación y que impacta en el momento de ingreso al campo laboral en general y en las expectativas profesionales como graduados en Ciencias de la Educación. En relación al grupo de graduados que contaban con título e inserción laboral previa al egreso, se encontraban ejerciendo su profesión inicial (docencia) o realizando un trabajo afín. En el caso de Bolivia

³ Datos en base a las siguientes muestras: 75 graduados de la Universidad Católica Boliviana (Bolivia); 49 graduados de la Universidad Evangélica de Bolivia (Bolivia); 119 graduados de la Universidad Gabriel René Moreno (Bolivia); 128 graduados de la Universidad de Tlaxcala (México), y a los graduados de la PUCRS en Brasil.

éste grupo es el mayoritario en la matrícula de la carrera. Quienes continuaron su formación como licenciados en Ciencias de la Educación, tenían previsto una movilidad laboral después del egreso y realizaban esta formación con el propósito de desarrollar competencias que les permitan un ascenso social. Entre las motivaciones para estudiar mientras trabajaban prevalecen el establecimiento de vínculos para un trabajo posterior y las prácticas profesionales. Por su parte, quienes continúan en el mismo trabajo antes del egreso prevalece la función docente seguida, en una proporción menor, por la dirección. Finalmente, en el grupo que logró movilidad laboral, si bien existe un predominio de la función docente, también aparecen otras funciones como las de consultoría u otras funciones cualificadas, y en menor porcentaje aparece la función de dirección.

Respecto del *tiempo* en que los graduados tardaron en conseguir el primer empleo, o respecto del momento de inserción profesional, se diferencian dos grupos. Por un lado, quienes durante el período de formación se encontraban ejerciendo su profesión inicial (docencia) o realizando un trabajo afín. Por otro lado, quienes no estaban insertos laboralmente antes del egreso, consiguieron trabajo antes de los doce meses y más de la mitad consiguió trabajo entre uno a tres meses.

En relación a las *formas de acceso* a los empleos, se presentan dos tendencias: una predominante que es a partir de los mecanismos relacionales, a través de contactos personales como amigos, familiares, maestros y conocidos. En segundo término y en menor medida, se hace uso de los mecanismos propios del mercado de trabajo, donde ponerse en contacto con el empleador por iniciativa propia es el medio para el ingreso. Así, las recomendaciones directas y la red de amigos se constituyen en un elemento importante que favorece la inserción y movilidad de los profesionales. Por lo que respecta a las vías de acceso al trabajo de los profesionales que continúan en el mismo trabajo, prevalecen las vías estatales, ya sea por nombramientos directos o licitación pública. Esto significa que el Estado es el principal encargado de la contratación, tanto de los docentes como de los profesionales en Ciencias de la Educación. En el grupo que alcanzó movilidad laboral dentro del espacio laboral en que ya se encontraba inserto antes del egreso, presentan mayor ponderación las vías de ingreso a través de los concursos públicos, seguida de la red de amigos y las recomendaciones directas. En ambos grupos la red de amigos es un elemento importante a la hora de ingresar a los puestos laborales. Por lo tanto, las redes sociales se constituyen en un factor importante para acceder al trabajo.

En relación a la *formación*, en general, los graduados son formados para una inserción profesional no orientada únicamente para el espacio de la docencia en instituciones educativas e investigación, sino también en el contexto mayor a la escuela en el marco de la sociedad civil, de los espacios socio-comunitarios, del trabajo y el ocio. Puntualmente en México, la mayoría de los graduados durante la última década participaron en proyectos de investigación, prácticas en empresas y otras instituciones.

Durante los dos últimos años de la carrera en Ciencias de la Educación se hace énfasis en aspectos que son fundamentales para favorecer una transición hacia el mercado laboral.

Por su parte en Uruguay, pensada la formación desde la producción de conocimiento, la creación del Instituto de Educación y la propuesta de un nuevo Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación, actualmente en tratamiento, están dando cuenta de un momento de diversificación también en el caso del campo de la investigación. Las investigaciones actualmente en curso incluyen las variadas perspectivas de la filosofía de la educación; historia de la educación en el Uruguay; abordaje de problemas de la enseñanza desde la perspectiva didáctica; la enseñanza y el curriculum; planificación, las reformas y políticas educativas; las relaciones entre educación, pobreza y desigualdad social; juventud, violencia y educación; género y educación; movimientos sociales y educación; prospección educativa; pedagogía social, escuela y mundo del trabajo.

Para el caso de Brasil, los diseños curriculares (o directrices) nacionales para la carrera parten de reconocer que la acción educativa y el proceso pedagógico se construyen en el seno de relaciones sociales, productivas y étnicas raciales que influencias los principios, conceptos y objetivos de la carrera de Pedagogía. En este marco, en la formación se identifican cinco competencias: conocimiento del área de actuación para la enseñanza, acción didáctico-pedagógica, gestión de procesos educativos, investigación y el ejercicio de la ciudadanía. La enseñanza, los saberes pedagógicos-didácticos y la formación en el ejercicio de la ciudadanía aluden a la docencia en el sistema educativo formal, y en la gestión de procesos educativos se hace presente las funciones orientadas a la gestión de la educación en espacios no formales. Particularmente, la gestión de proyectos se orienta a los saberes sobre la programación, coordinación, ejecución, acompañamiento y evaluación de actividades específicas de la educación, como así también proyectos y actividades educativas no formales. Con relación a la investigación y a diferencia del caso de Uruguay, la formación se orienta a la investigación de la enseñanza y el aprendizaje en el marco de los procesos áulicos. De esta manera, la formación en Pedagogía en Brasil reconoce los procesos y acciones pedagógicos socio-comunitarias a través de la gestión de la educación, de proyectos y propuestas de actividades en espacios sociales por fuera de la escuela.

4. LA INSERCIÓN PROFESIONAL DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN EN ARGENTINA

Como en los anteriores países, en Argentina los espacios de inserción profesional del egresado en Ciencias de la Educación son variados (CARRIÓ DE SCACCIA, 2003; ILVENTO, 2004; JARAMILLO, 2012; MÁS ROCHA, et. al.; 2011; TESTA Y SPINOSA,

2009; VILLA, PEDERSOLI y MARTIN, 2009; WICHNEVSKY, 2011)⁴. A partir del 2000 que, si bien la docencia en nivel superior se mantiene con fuerte presencia, disminuye la dedicación a la docencia en nivel el secundario y la asistencia psicopedagógica aparece devaluada, y cobran fuerza el asesoramiento pedagógico y la capacitación laboral. Entre los nuevos espacios de inserción en la última década también aparecen aquellos relacionados con las tecnologías educativas, la educación a distancia y el e-learning que, después de los ámbitos de gestión, parecen constituir las segundas nuevas formas de demanda laboral.

En relación a la *situación de empleabilidad*, y tal como se mencionó anteriormente en el caso de los demás países, se pueden reconocer dos grupos de graduados en Ciencias de la Educación. Por un lado, quienes no presentan título docente previo al ingreso de la carrera y luego del egreso buscan su primer trabajo profesional. Por otro lado, quienes tenían título docente antes de ingresar a la carrera y durante ésta ejercieron la docencia. De esta manera, existe en este grupo una inserción profesional previa al egreso en el ámbito relacionado con el título de Ciencias de la Educación. Con respecto a éste último grupo, la mitad de los ingresantes en la última década que trabajan se dedican a la docencia pudiendo constituirse la carrera de Ciencias de la Educación en instancia de perfeccionamiento, especialización y promoción laboral para los ingresantes que son docentes del sistema educativo. Para el caso de quienes son graduados en Ciencias de la Educación y se dedican a la docencia en nivel superior universitario y no universitario (JARAMILLO, 2012), la mayoría perciben el mercado laboral como limitado y restringido, puesto que consideran que éste presenta obstáculos difíciles de sortear tornando la inserción laboral como una meta difícil de alcanzar. Estos graduados también manifiestan haber depositado muchas expectativas sobre su inserción laboral, las que luego se fueron reduciendo significativamente o no coincidieron con la realidad laboral que les tocó atravesar. En contraposición a esta visión hegemónica, algunos graduados (con y sin título docente previo) piensan que hay una demanda bastante amplia del profesional en Ciencias de la Educación, mientras que otros rescatan el valor de la construcción del propio espacio a través de los denominados “proyectos autogestionados”, como por ejemplo la forma en que, junto con un grupo de colegas, generaron acciones para la apertura y el dictado de cursos de capacitación laboral destinado a Auxiliares de Maestras Jardineras.

Al mismo tiempo, si bien gran parte de los graduados se han insertado en el sistema educativo, se observan menos graduados ejerciendo la docencia y otros más insertos en la gestión y el gobierno del sistema en equipos técnicos en la burocracia estatal educativa. Entre las nuevas configuraciones laborales surgidas, aquellas relacionadas con las tecnologías educativas, la educación a distancia y el e-learning, parecen constituir (después de los ámbitos de gestión) las segundas nuevas formas de demanda laboral (VILLA,

⁴ Datos en base a las siguientes muestras: 35 estudiantes y 6 docentes de la UNSa, 30 graduados de la UNLP, 77 graduados de la UNCuyo, 98 graduados de la UNSAM, 51 estudiantes próximos al egreso de la UNLu, ingresantes a Ciencias de la Educación de la UBA, 12 graduados de la UNJu.

PEDERSOLI y MARTÍN (2009). Al respecto, Ilvento (2004) señala que los graduados durante la década del 2000 evidencian un dilema entre el deseo de desempeñarse en “prácticas no convencionales” en ámbitos no formales de la educación, pero las estrategias de búsqueda se abocan al ámbito formal como “más seguro”, en lo que ellos llaman “prácticas convencionales” por ser consideradas como de oferta muy restringida.

En relación al *tiempo* que tardaron en conseguir el primer empleo, el ingreso temprano al campo laboral educativo a través de la posesión de un título docente previo determina los tiempos de inserción. En correspondencia con el panorama de los espacios profesionales donde se encuentran insertos los graduados, para un parte importante de ellos no representa una modificación en su situación laboral puesto que se trata de quienes ya contaban, antes de iniciar la carrera, con título docente y trabajaban en el sistema educativo (MÁS ROCHA, et. al., 2011). Para quienes no se encontraban insertos antes del egreso de la carrera de Ciencias de la Educación, lograron conseguir empleo entre los 6 y 12 meses.

Respecto de las *formas de acceso* a los espacios profesionales, las acciones de inserción socio-profesional consideradas más relevantes son aquellas que en primer lugar tienen como escenario laboral la escuela. Así es como la formación complementaria y la inscripción en un registro de aspirantes a la docencia, son las acciones más elegidas. Asimismo, los graduados han conseguido sus primeros empleos a partir de “contactos personales”, otros a partir de la presentación de proyectos en instituciones específicas o por la modalidad de pasantías. Una modalidad absolutamente novedosa entre nuestros graduados la representa la inclusión de sus currículum vitae en sitios de internet especializados como son Zona Job, Bumeran.com o redes profesionales como LinkedIn (VILLA, PEDERSOLI y MARTIN, 2009).

En relación a la *formación* en Ciencias de la Educación (CARRIÓ DE SCACCIA, 2003), los graduados encuentran a lo largo de la carrera una escasa práctica profesional, escasa vinculación entre la facultad y la sociedad, y bibliografía desactualizada. Con relación a la formación recibida, consideran estar capacitado o muy capacitado para la docencia, poco capacitado o medianamente capacitado para la investigación; poco capacitado o medianamente capacitado para el asesoramiento pedagógico, poco o nada capacitado para trabajar en equipo, para detectar necesidades sociales y para resolver problemas. Además, los graduados reclaman mayor contacto con la realidad en la que luego desempeñarán su actividad laboral y señalan que los programas, en su mayoría, no contemplan las demandas del medio. No se hace referencia a la función del profesional en Ciencias de la Educación como asesor, como formador de formadores (pares, en instituciones como terciarios y universitarios) ni como Director. Por otro lado, según WICHNEVSKY (2011) en 1986 prácticamente el 70% de los estudiantes que ingresaban a la carrera de Ciencias de la Educación esperaban que la carrera les brindase la posibilidad de incidir en el mejoramiento del sistema educativo. Visualizaban la necesidad de cambios

en el sistema educativo y estaban dispuestos a operar sobre el mismo. Este era el motivo más fuerte en la elección de la carrera y confiaban en la posibilidad de incidencia de los profesionales de ciencias de la educación en el sistema. Por otra parte, los ingresantes en los años 2004, 2009 y 2010 si bien manifiestan un importante interés por el mejoramiento del sistema educativo, las posibilidades de tener una buena formación o acceder a un trabajo interesante cobran mayor presencia en la expectativa de esta carrera, presentándose expectativas más individuales que sociales.

Según Cappellaci y Wichnevsky (2011) uno de los dilemas que aparecen fuertemente respecto de la formación de grado, es el de la relación entre teoría y práctica. Tanto los graduados como los estudiantes, señalan la distancia entre la formación y los ámbitos concretos de desarrollo de prácticas educativas. La carrera históricamente concebida como general y teórica, se vuelca preponderantemente hacia el sistema educativo y la escuela como su objeto privilegiado. Sin embargo, los graduados plantean el desconocimiento de las prácticas cotidianas en la formación, postulando que la fuerza de la profesión redunde en entender la educación como una actividad práctica y al mismo tiempo de profunda reflexión crítica. Ilvento (2004) adhiere que se menciona a lo largo de toda la carrera la amplitud del campo, la apertura ambigua y no definida de las posibles inserciones, no obstante las prácticas desarrolladas durante toda la formación y la representación misma que tienen los docentes de la carrera sobre la inserción en un solo lugar posible, hacen que la formación se circunscriba a una perspectiva restringida de la profesión, ausente de la inserción en ámbitos no formales de la educación.

5. LA INSERCIÓN PROFESIONAL DE LOS GRADUADOS EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN: SIMILITUDES Y DIFERENCIAS EN IBEROAMÉRICA

El campo profesional de las Ciencias de la Educación en diferentes países de Europa y América Latina presenta tendencias y características comunes a todos ellos que le otorgan cierta internacionalización pero también diferenciaciones que hacen a una regionalización del campo. Las características de la empleabilidad se presentan como tendencias globales ya que en España, Portugal, Bolivia, Brasil, Uruguay y Argentina, los graduados que se encuentran activos laboralmente constituyen el grupo mayoritario. La inserción profesional refleja elevados niveles de ocupación en oposición a unos bajos índices de paro e inactividad. En relación al tiempo que tardan en insertarse al campo profesional, en general, los tiempos son muy cortos, la mayoría lo hacen en menos de 6 meses y en algunos casos en menos de un mes. O bien, los graduados ya están insertos laboralmente en espacios referidos a educación antes de su egreso de la carrera de Ciencias de la Educación y ésta se constituye en instancia de perfeccionamiento, especialización y promoción laboral para los ingresantes que son docentes del sistema educativo. Estas características demuestran la rápida inserción de la mayoría de los graduados al campo ocupacional en los diferentes países.

Por su parte, existen diferencias en las formas de ingreso al campo ocupacional y sobre la formación de la carrera en Ciencias de la Educación que la hacen diferente dependiendo del país. En relación a los mecanismos de inserción laboral, en España y Portugal los métodos utilizados en la búsqueda de empleo se llevan a cabo principalmente a través de la presentación de curriculum vitae y la utilización de internet, y en menor medida, a través de los contactos personales por padres, familiares o amigos. A diferencia de los países de América Latina (México, Bolivia, Uruguay, Brasil y Argentina) donde las recomendaciones directas y la red de amigos se constituyen en el medio principal que favorece la inserción y movilidad de los profesionales. En menor medida la presentación de proyectos en instituciones específicas o por la modalidad de pasantías y la presentación de curriculum vitae en sitios de internet especializados en búsquedas y ofertas laborales.

La formación también se presenta regionalizada, en España y Portugal a lo largo de la carrera de Ciencias de la Educación la mayoría de las prácticas son llevadas a cabo en instituciones del ámbito sociocultural, en menor medida en el ámbito de la empresa y en último término en el ámbito formal (en el sistema educativo). Los graduados reconocen una importante adecuación entre las habilidades y conocimientos prácticos y las necesidades que se derivan de su actual empleo. Para quienes se insertaron profesionalmente luego del egreso, la mayoría reconoce que la formación en Ciencias de la Educación contribuyó directamente en la situación actual de empleabilidad. Para quienes se encontraban insertos durante la carrera, en general, la carrera contribuyó a la movilidad laboral. La misma situación se presenta en Bolivia, Brasil, Uruguay y México donde la mayoría de los graduados que ingresaron a la carrera en busca de trabajo se encuentran muy satisfechos con el trabajo actual y reconocen utilizar mucho lo aprendido en la carrera para sus actividades laborales, lo contrario sucede con los interesados en encontrar trabajo. A diferencia de Argentina, donde los graduados encuentran a lo largo de la carrera una escasa práctica profesional y escasa vinculación entre la facultad y la sociedad. Con relación a la formación recibida, la mayoría de los graduados considera estar capacitado o muy capacitado para la docencia, pero poco capacitado para la investigación y el asesoramiento pedagógico. Tanto los graduados como los estudiantes, señalan la distancia entre la formación y los ámbitos concretos de desarrollo de prácticas educativas ya que la carrera históricamente se vuelca preponderantemente hacia el sistema educativo y la escuela como su objeto privilegiado. De esta manera, los graduados se encuentran insertos en espacios laborales por fuera del sistema educativo pero la formación en Ciencias de la Educación no acompañaría a estas prácticas profesionales.

El conocimiento de las características comunes y diferentes entre los países respecto de la formación y el trabajo en Ciencias de la Educación posibilita reconocer ciertas cuestiones. En primer lugar, que en todos los países, entre los graduados existe un grupo de docentes con título previo que trabajan durante la carrera, esto es, que ya están insertos en los espacios de trabajo educativos. En segundo lugar, que en todos los países los graduados

están insertos en espacios formales como no formales, en diferentes proporciones según sea el país. En tercer lugar, que aquellos países donde la formación de la carrera prepara para los espacios de intervención en el sistema educativo como en los espacios formales, entre los mecanismos de acceso a los espacios de trabajo predominan los institucionales (concursos, presentación de curriculum vitae, presentación de proyectos). En cuarto lugar, que en los países donde la formación está orientada para preparar en las prácticas de enseñanza, investigación y gestión en ámbitos escolares o del sistema educativo, los graduados tienen inserción en dichos espacios principalmente. En quinto lugar, que de los países de América Latina reseñados, Argentina el país con mayor conservadurismo para sumar a la carrera la formación para la inserción profesional en los espacios por fuera del sistema educativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALCOFARADO, L.; SOUSA, C.; MOIO, I.; SIMÕES, J.; RITA, R. y CARVAHLO, V. (2007): Transição para o trabalho de licenciados em Ciências da Educação pela FPCEUC, com estágio curricular na área de Educação de Adultos. *Revista portuguesa de pedagogia*, 41/3, pp. 375 – 388.
- ARMENGOL, C. (2005): *Perfil y competencias de los pedagogos hoy*. (Documento curso Pedagogía, España).
- CAPPELLACCI, I. y WISCHNEVSKY, J. (2011): Las Ciencias de la Educación en la UBA. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 5, pp. 49-56.
- CARRIÓ DE SCACCIA, M. C. (2003): *Correspondencia entre el perfil del egresado de la carrera de Ciencias de la Educación y la demanda laboral*. Comunicación proyecto Instituto Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo.
- DUBET, F. (2006): *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado*. (España, Gedisa).
- DUBET, F. (2007): El declive y las mutaciones de la institución. *Revista de Antropología Social*, 16, pp. 39-66.
- FERNÁNDEZ, A. (1989): La práctica profesional de la Pedagogía. *ANUIES, Revista de la Educación Superior*, 18/72.
- FURLÁN, A. (1989): *La formación del pedagogo. Las razones de la institución en* Demarchi, M. y Dumar, D. (Comps.) *El campo pedagógico. Cuatro visiones latinoamericanas*. Montevideo: Edición de la Revista de la Educación del Pueblo. Serie Documentos Pedagógicos.
- GUELMAN, A. (2007): *Rupturas en el campo profesional de las Ciencias de la Educación. Ampliación del objeto de la Pedagogía* En Vogliotti, A.; de la Barrera,

- S. y Benegas, A. (Comps.) *Aportes a la Pedagogía y a su enseñanza. Escriben y debaten los pedagogos*. Córdoba: Universidad Nacional de Río Cuarto.
- ILVENTO, M. C. (2004): *Las representaciones sobre el campo profesional de las Ciencias de la Educación. La incidencia de las prácticas pre-profesionales*. Tesis de doctorado. España: Universidad Rovira I Virgili.
- JARAMILLO, A. D. (2012): *La inserción laboral de los egresados en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Jujuy*. San Salvador de Jujuy: EdiUnju.
- JUÁREZ HERNÁNDEZ, A. (2009): *Inserción laboral de los graduados de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala*. X Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- JUSTINIANO DOMÍNGUEZ, M. D. (2006): *La inserción laboral de los profesionales graduados en ciencias de la educación*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona, España.
- MARTINIS, P. (2011): Las Ciencias de la Educación en Uruguay. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 5, pp. 37 – 48.
- MÁS ROCHA, S. M.; FERRÉ, N. y AGÜERO, K. (2011): *Trayectorias profesionales y laborales de los graduados en educación*. III Encuentro de docentes, estudiantes y graduados en Ciencias de la Educación, UNSa.
- MOROSINI, M. C.; CABRERA, A. y FELICETTI, V. L. (2011): Competências do pedagogo: uma perspectiva docente. *Educação*, 34/2, pp. 230-240
- SARFATTI LARSON, M. (1989): Acerca de los expertos y los profesionales o la imposibilidad de haberlo dicho todo. *Revista de Educación*, No. Extraordinario: Los usos de la comparación en Ciencias Sociales y en Educación, pp. 198 – 237.
- SILVA, B. y MARQUES, F. (2001): *Trajectórias de inserção profissional dos licenciados em Educação pelo Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho* En Gonçalves A. et al. *Da universidade para o mundo do trabalho, desafios para um diálogo*. Braga: Universidade do Minho.
- TENTI FANFANI, E. y GÓMEZ, M. (1990): *Universidad y Profesiones*. (Buenos Aires, Miño y Dávila).
- TESTA, J. y SPINOSA, M. (2009): *Las expectativas profesionales de los alumnos próximos al egreso de la Licenciatura en Ciencias de la Educación*. (Luján: Universidad Nacional de Luján).
- VENTURA BLANCO, J. (2005): *El prácticum en los estudios pedagógicos y la inserción laboral. Nuevos enfoques ante el reto europeo*. Tesis de Doctorado. (Barcelona: Universidad de Barcelona).
- VICENTE, M. E. (2013): *Trayectorias profesionales en Ciencias de la Educación: estrategias y prácticas de los egresados en la reconstrucción del campo profesional en Argentina (1970-2012)*. Tesis de Calificación. Doctorado en Ciencias Sociales, FLACSO Argentina.

- VILLA, A. I.; PEDERSOLI, C. y MARTIN, M. (2009): Profesionalización y campo ocupacional de las Ciencias de la Educación. *Archivos de Ciencias de la Educación*. 3/3, 113 – 128.
- VILLA, A. I. (2011): Pasado y presente de las Ciencias de la Educación. Campo de producción académica y práctica profesional. *Revista Archivos de Ciencias de la Educación*. 5/5, pp. 13 - 16.
- WICHNEVSKY, J. (2011): *Los estudiantes de Ciencias de la Educación de la UBA: las cohortes 1986 – 2010*. La Plata: VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Argentinas.

PROFESIOGRAFÍA

M^a Eugenia Vicente

Docente de la cátedra Administración de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), becaria doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) con lugar de trabajo en el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS). Doctoranda en Ciencias Sociales de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales sede Argentina (FLACSO). **Datos de contacto:** Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad Nacional de La Plata (Argentina). E-mail: eugevicente@yahoo.com.ar; mevicente@fahce.unlp.edu.ar.

Fecha de recepción: 20 de abril de 2013.

Fecha de revisión: 7 de mayo 2013 y 3 de diciembre de 2013.

Fecha de aceptación: 5 de mayo de 2014.

NOVEDADES EDITORIALES

Book Reviews

EURYDICE (2014): *Modernisation of Higher Education In Europe: Access, Retention and Employability* (Brussels, EACEA). ISBN: 978-92-9201-564-0. DOI: 10.2797/72146.

Este completo informe sobre el acceso, la permanencia y la empleabilidad del alumnado europeo en Educación Superior constituye la segunda parte de una serie iniciada en 2011 con un informe sobre la financiación de este nivel educativo y diversos aspectos sociales relacionados con ésta. El objetivo de estos trabajos no es otro que el seguimiento de la evolución de la agenda de la Comisión Europea para la modernización de la Educación Superior y del objetivo de la estrategia EU2020 que se propone que un 40% del alumnado alcance niveles educativos superiores.

Este informe ha sido elaborado a partir de información recogida a través de diversas fuentes, lo que ha permitido obtener una completa panorámica de la situación actual de esta cuestión. En este sentido, 36 países han facilitado información acerca de sus sistemas educativos, se han consultado agencias responsables de la calidad educativa en doce países distintos y en otros tantos se han llevado a cabo visitas presenciales a ocho instituciones de Educación Superior. Todo ello ha permitido la recogida de datos cualitativos y cuantitativos que se han sistematizado y organizado para facilitar su comprensión.

El primero de los cuatro capítulos que componen este trabajo hace referencia al acceso del alumnado a la Educación Superior, así como a la extensión de dicho acceso a alumnos y alumnas de todos los sectores sociales. Prácticamente todos los países se proponen objetivos generales con respecto al aumento de alumnado en Educación Superior. Sin embargo, sólo nueve países promueven activamente el acceso de determinados grupos a dichos niveles educativos. Además, las diferencias entre ellos son profundas en lo que respecta al grupo o grupos específicos cuyo acceso y participación se pretende potenciar. En este capítulo se abordan también las características del alumnado que cada país monitorea, concluyéndose que existe una amplia diversidad y que los datos obtenidos podrían analizarse con mayor profundidad. También se realiza un exhaustivo repaso de los distintos sistemas de acceso a la universidad, desde los conocidos como de “acceso abierto” hasta aquellos en los que son las propias universidades quienes seleccionan al alumnado. Por su parte, el segundo capítulo se centra en la permanencia de los alumnos y alumnas en los estudios superiores, así como en las tasas de graduación obtenidas. En primer lugar, se encuentra una extensa revisión sobre el modo en que los distintos países definen o no dicha permanencia y el abandono. Asimismo, el estudio revela que una gran parte de los países, hasta 26, ofrecen incentivos de tipo económico al alumnado que complete los estudios en un determinado período de tiempo. Sin embargo, sólo la mitad recompensan a las instituciones que mejoran sus tasas de graduación. Las últimas secciones del capítulo ponen

de manifiesto que un número significativo de países europeos no registra de forma sistemática las tasas de permanencia y abandono en los estudios superiores.

El tercer capítulo explora aspectos relacionados con la flexibilidad de los sistemas educativos con respecto a las enseñanzas superiores, dado que éste parece ser uno de los puntos clave, según la Comisión Europea, para favorecer la participación de alumnado diverso y reducir el abandono. Aunque doce países ofrecen la posibilidad a los y las estudiantes de cursar la formación a tiempo parcial, el informe hace notar que dicho alumnado debe pagar tasas más elevadas y el acceso a ayudas económicas es más complicado para ellos. El cuarto y último capítulo aborda la cuestión clave de la empleabilidad de las personas que finalizan sus estudios superiores, algo especialmente relevante ante la actual situación europea. Además de secciones en las que se aborda la conceptualización de la empleabilidad del alumnado y la forma de evaluarla, el capítulo describe las estrategias puestas en marcha por las instituciones de educación superior para favorecer el acceso de su alumnado al mercado laboral. En el informe se afirma que, aunque no son excluyentes y pueden aplicarse en paralelo, existen dos grandes tipos de estrategias, los enfoques centrados en el empleo que aplican hasta un total de 17 países y los enfoques centrados en competencias. La práctica más habitual en los primeros consiste en poner el énfasis en las necesidades del mercado laboral a la hora de diseñar los estudios superiores, consultando para ello a las empresas que lo componen. Por su parte, el segundo enfoque se centra en las competencias y habilidades que el alumnado necesita para encontrar un trabajo.

En conclusión, se puede afirmar que aunque distintos países europeos están poniendo en marcha políticas y prácticas que contribuyen al logro de la equidad en lo que al acceso, permanencia y empleabilidad en Educación Superior de todo el alumnado se refiere, aún queda un largo camino por recorrer en este sentido. Este informe es un buen punto de partida ya que desentraña algunos de los aspectos y procesos que van a jugar un papel determinante en la consecución o no de los objetivos propuestos por la EU2020. Tanto los y las profesionales del ámbito de la educación como quienes están encargados/as de la toma de decisiones en materia de política educativa, encontrarán aquí una valiosa herramienta para representarse adecuadamente el estado de la cuestión y trazar los pasos a dar de aquí en adelante.

El informe completo puede consultarse únicamente en inglés en el siguiente enlace: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/165EN.pdf.

Ione Belarra

Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (España)

GOBIERNO VASCO (2012): *Plan Estratégico de Atención a la Diversidad en el marco de una Escuela Inclusiva, 2012-2016* (Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco).

1. ¿QUÉ TIENE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA?

La educación inclusiva para la Conferencia Internacional de Educación, celebrada en Ginebra en el año 2008, es un proceso que entraña la transformación de las escuelas y otros centros de aprendizaje para atender a todos los niños, tanto varones como niñas, a alumnos de minorías étnicas, a los educandos afectados por el VIH y el SIDA y a los discapacitados y con dificultades de aprendizaje. El proceso educativo se lleva a cabo al mismo tiempo en muchos contextos, tanto formales como no formales, en las familias y en la comunidad en su conjunto.

Con la educación inclusiva se pretende favorecer la cohesión social, según la Conferencia Internacional celebrada en Madrid en el año 2010. Esta educación inclusiva, como derecho universal, requiere políticas tendentes a que todos los ciudadanos reciban una educación de calidad, con equidad y excelencia, así como los recursos necesarios (económicos, humanos, didácticos, técnicos y tecnológicos) para que los centros ofrezcan respuestas que conduzcan al éxito de todo el alumnado, con independencia de sus condiciones personales, sociales, económicas, culturales, geográficas, étnicas o de otra índole. Se debe asegurar la educación inclusiva con calidad, equidad y excelencia, haciendo efectivos los principios de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal. Todos ellos son principios complementarios e inseparables.

En este sentido, son tan importantes las condiciones y características de los alumnos como la capacidad del centro educativo de acoger, valorar y responder a las diversas necesidades que plantea el alumnado; capacidad que debe reflejarse en el pensamiento del profesorado, en las prácticas educativas y en los recursos personales y materiales disponibles.

No existe, pues, una sola perspectiva en el desarrollo de la inclusión, como recuerdan Giné y Durán (2010), aunque sí puede apreciarse un creciente consenso internacional en cuanto a sus requisitos básicos:

- La asunción de determinados valores, que deben presidir las acciones que pudieran llevarse a cabo: respeto por las diferencias, valoración de cada uno de los alumnos, participación, equidad, metas valoradas, etc.

- El reconocimiento de los derechos humanos, entre los que destaca el derecho a una educación de calidad recogido en la Convención de la ONU sobre los derechos de las personas con discapacidad de 2006.
- La necesidad de incrementar la participación del alumnado en el currículo, en la cultura y en la comunidad, y de evitar cualquier forma de exclusión en los centros educativos,, sobre todo los más vulnerables.
- La transformación de las culturas, normativas y prácticas de los centros de manera que respondan a la diversidad de las necesidades del alumnado de su localidad.
- La presencia, la participación y el éxito de todo el alumnado expuesto a cualquier riesgo de exclusión, y no sólo de aquellos con discapacidad o con necesidades especiales, con el fin de alcanzar los objetivos establecidos en su currículum.
- El desarrollo y capacitación de las escuelas, más allá de la voluntad de “integrar” a los grupos vulnerables.
- El desarrollo integral de todos los niños y niñas, sin olvidar que la meta de vivir juntos constituye un objetivo de aprendizaje y un objetivo de política educativa.

La educación inclusiva exige, pues, un profundo compromiso de toda la comunidad educativa. Su desarrollo exige profesionales preparados y comprometidos, tanto dentro como fuera de la escuela. Solo desde un trabajo bien conjuntado en los centros escolares se puede desarrollar una acción educadora inclusiva, que supere la banalidad de la exclusión que se cuele por muchas rendijas en la convivencia, en la práctica docente, en la organización escolar, en la relación con la familia, en la coordinación con los servicios de la comunidad, etc. La filosofía de la inclusión, más que un nuevo modelo de organizar los servicios en la educación especial, representa “una nueva lógica cultural” que implica a toda la comunidad educativa. Como señala la Unesco (2008: 3), la educación inclusiva es crucial para lograr una educación de calidad para todos los educandos y para el desarrollo de sociedades más inclusivas

Se entiende así que, dada la facilidad con la que se alude a la educación inclusiva, el CERMI la eligiera como tema de su manifiesto anual con motivo del día internacional de las personas con discapacidad en el año 2010, bajo el lema “Por una escuela inclusiva real y eficaz”. La educación inclusiva, desde la calidad educativa, la igualdad de oportunidades y la accesibilidad universal a lo largo de todo el ciclo vital, debe proporcionar a las personas con limitaciones, los conocimientos, las habilidades y las destrezas que compensen las desigualdades y desventajas que todavía hoy sufren.

2. LA INCLUSIÓN EN LA EUROPA OCCIDENTAL

¿Qué sucede con la educación inclusiva en Europa? Analizar situaciones a nivel europeo no es tarea fácil si se quiere ser riguroso y evitar un análisis simplificado de situaciones que parten de supuestos muy diferentes, como señala Soriano (2011). De todas

formas, hay que reconocer que se han realizado progresos importantes y significativos en casi todos los países europeos. La educación para todos, accesible y de calidad, está aceptada y presente en todos los sistemas educativos. Su puesta en práctica, sin embargo, difiere por razones históricas, sociales y económicas.

Desde los años sesenta o principios de los setenta, la “integración” ha estado en la agenda política de los países europeos occidentales (VISLIE, 1996: 216). Esta etapa estuvo caracterizada por un crecimiento continuo y relativamente rápido en el sector económico, y por una correspondiente ideología optimista y positiva que se extendió al ámbito político. En la mayoría de los países se pudo observar un aumento del énfasis en los temas de la democracia y el poder, así como un creciente reconocimiento de las desigualdades y prácticas discriminatorias todavía prevalecientes en las sociedades occidentales. Se formularon en estos años amplias demandas de cambio social, de mayor igualdad y de mejora de los derechos legales y civiles. También se observó un nuevo compromiso con las políticas públicas, que afectó positivamente a una amplia gama de sectores. Durante estos años, el «estado del bienestar» aumentó y alcanzó su culminación en la mayoría de estas sociedades.

En el sector educativo se reorganizó y extendió el sistema escolar obligatorio, las matriculaciones en la educación secundaria y superior aumentaron espectacularmente para satisfacer las nuevas demandas de igualdad, al mismo tiempo que se amplió el alcance de la educación para incluir la educación de adultos y la formación profesional en las empresas. Durante esta época también se plantearon las aspiraciones de reconocimiento de las necesidades y derechos de las personas con discapacidades, lo que condujo a su vez a la formulación, en muchas de estas sociedades, de una política pública para estas personas. La “nueva política” asumía la integración, que abarcaba todos los ámbitos de preocupación para las personas con discapacidad, y no sólo el de la educación. No obstante, el hecho de que los gobiernos nacionales asumieran en sus declaraciones al principio de la integración, no implicó necesariamente que éste tuviera el mismo significado, estatus e implicaciones para todos los países. Eso es lo que se pone de manifiesto al observar los numerosos y diferentes enfoques adoptados por diferentes países al poner en práctica la política integradora.

A finales de los años setenta, la mayoría de los países de la OCDE ya habían manifestado su compromiso con el objetivo de la política de la integración, y habían entrado así en la primera fase de un proceso de reforma en la que se emprendieron investigaciones y/o algunos experimentos de campo (como por ejemplo en Portugal y España), o bien se encontraban ya en el proceso de preparación de decisiones formales relativas a la introducción de reformas globales en este campo (por ejemplo en el Reino Unido).

Un examen más atento de los diferentes enfoques seguidos en los países europeos de la reforma y la puesta en práctica emprendidos por los países europeos occidentales, deja al descubierto, sin embargo, la existencia de algunas de las diferencias fundamentales entre ellos:

- Uno sitúa el énfasis principal en la educación especial; es decir, la integración se ve sobre todo como una reforma de la educación especial; dentro de este enfoque, las principales preocupaciones se relacionan con la expansión y las reformas de la organización, así como con la oferta de medidas de educación especial.
- El otro pone el énfasis principal en el sistema general de educación; es decir, las principales preocupaciones se relacionan con la reforma de la educación ordinaria, para hacerla más «integrada».

La integración ha sido elaborada y presentada como «diferentes formas o niveles de integración» sobre la base de una escala que varía desde las escuelas especiales en un extremo, pasando por las clases/unidades especiales en el seno de las escuelas ordinarias, hasta las aulas ordinarias en el otro extremo, lo que se ha conceptualizado como integración «locacional», «social» y «funcional», respectivamente. La escala representa una mezcla de procedimientos flexibles para satisfacer las necesidades especiales y situar a los alumnos con discapacidad en el sistema educativo, así como una forma eficiente y diferenciada de organizar la educación especial (HEGARTY y otros, 1981: 15).

Es cierto que la educación especial ha desarrollado y adquirido un elevado nivel de especialización en muchos países. Incluso ha propiciado una profesión de elevada calidad, notable por haber mejorado sus métodos de enseñanza y por haber obtenido buenos resultados con numerosos estudiantes discapacitados. Pero tampoco debe exagerarse su importancia. La educación especial no debe verse necesariamente como la única respuesta a las necesidades educativas de las personas discapacitadas. La educación especial pretende satisfacer las necesidades especiales, pero no puede hacer que todas las necesidades sean especiales. En consecuencia, la educación especial necesita ser controlada. La Declaración de Salamanca adoptada el 10 junio de 1994 reconoce un rol limitado a la educación especial y asigna a las estructuras existentes un papel de apoyo a las escuelas ordinarias más que la escolarización separada.

Los cambios habidos en Europa, en sus aspectos más genéricos, podrían resumirse en las etapas siguientes.

- A partir de los años 50, los países emprenden políticas de lucha contra el analfabetismo y de derecho a la educación para todos los alumnos. La sociedad civil tiene un protagonismo indudable en estos frentes.

- En los años 60-70, la integración social y el movimiento de desinstitucionalización será seguido por una etapa de cambios educativos a favor de la integración educativa.
- Seguirá posteriormente el acceso a la educación acompañado por una búsqueda (reivindicación) de la calidad de la educación en los años 90. El concepto de inclusión comienza a ser utilizado.
- Finalmente, desde el 2000, la inclusión aparece ligada a igualdad de oportunidades, respeto de las diferencias y promoción de la calidad educativa. Los países suscriben estos principios y conceptos, aplicándolos en función de su política en materia de educación, de los recursos disponibles y de la situación del país.

Las situaciones educativas en los diferentes países, por otra parte, no se pueden considerar de forma absoluta y rígida, ya que presentan diferentes combinaciones. La *European Agency for Development in Special Needs Education* (2010), con una recogida de datos efectuada regularmente, estima que un 2,3% de alumnos que siguen la enseñanza obligatoria están educados de forma segregada, es decir, en escuelas especiales o en aulas especiales en los centros ordinarios. Importa, por esto, resaltar las tendencias y cambios que aparecen en los últimos años:

□ La conversión de centros específicos en centros de recursos, como factor importante de apoyo a la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales.

- La importancia concedida a la formación de los profesionales, factor clave para una integración o inclusión exitosa.
- La participación real e implicación de las familias en todo el proceso educativo.
- La cooperación y colaboración entre los diferentes servicios que participan en el proceso educativo de los alumnos con necesidades educativas especiales.

De todas formas, partiendo de prácticas inclusivas reales que han probado su eficacia y resultados, se puede hacer un listado común de los elementos fundamentales en los que se han basado dichas experiencias y que son las siguientes:

- La puesta en práctica del principio de “aprender juntos”, teniendo en cuenta y respetando las diferencias.
- La puesta en marcha de un sistema educativo flexible capaz de responder a las necesidades educativas en su complejidad y variedad, contando con la participación activa de todos los actores implicados.
- La existencia de una colaboración y participación real entre administración, profesorado y padres, así como la existencia de un proyecto de centro compartido por todos.

- Un enfoque educativo global basado en las capacidades y los puntos fuertes de los alumnos y no en sus posibles limitaciones.
- Asegurar a todos los alumnos una educación de calidad, ofreciendo un programa educativo individualizado (PEI); prever las reorganizaciones escolares necesarias así como ritmos de aprendizaje diferentes; el uso óptimo de recursos (de apoyo y de formación).

La escuela para todos o escuela inclusiva, pues, implica tener en cuenta un número de factores organizativos y educativos que pueden parecer obvios desde un punto de vista teórico, pero que suponen un cambio esencial del sistema educativo. Y en este momento, aunque no se puede pretender que sea una realidad generalizada, se puede sostener que comienza a ser algo más que un conjunto de experiencias piloto aisladas.

Sin embargo, el aumento de la exclusión social en Europa plantea no pocas dudas sobre el avance de la educación inclusiva. Incluso se puede hablar de retroceso por los recortes habidos tanto en los recursos sociales y sanitarios como en los educativos en un contexto europeo más pendiente del crecimiento económico que de las necesidades de las personas. Así en España, como señala el informe de Unicef (2014: 42), se vulnera el derecho de los niños y de las niñas con discapacidad a tener una educación inclusiva de calidad y el derecho de sus padres a elegir la educación que quieren para sus hijos.

3. LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN EL PAÍS VASCO: UN POCO DE HISTORIA

En el año 1982 se publicó el Plan de Educación Especial del País Vasco. Años más tarde se revisa este plan y la Comisión de Educación Especial publica el informe “Una escuela comprensiva e integradora”, que muestra con claridad la línea asumida en el País Vasco en la atención educativa a las personas con discapacidad. Esta escuela comprensiva e integradora se basa en los principios de normalización, sectorización e individualización de la respuesta educativa. La actuación en el marco educativo según estos principios conlleva proporcionar al alumnado con NEE los apoyos y servicios necesarios, currículos adaptados y la escolarización en el entorno menos restrictivo posible. De esta forma se pasa de un modelo medicalizado a un modelo educativo a la hora de definir la discapacidad en términos de necesidades educativas especiales; de un modelo de Educación Especial segregado a un sistema educativo ordinario con adaptaciones del currículo al ritmo y necesidades del sujeto. Este enfoque comprensivo se concretó más tarde en el desarrollo de la “Normativa del País Vasco sobre Necesidades Educativas Especiales”

20 años después de la Puesta en Marcha del Plan de Educación Especial para el País Vasco se celebró el Congreso “Guztientzako eskola: la respuesta a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva” (2003). En las conclusiones de dicho Congreso se instaba a que la Administración Educativa Vasca continuara haciendo el

esfuerzo emprendido hace veinte años, ofreciendo los apoyos necesarios para seguir construyendo una escuela inclusiva.

El Decreto 175/2007 establece el currículum de la Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco (modificado por el Decreto 97/2010) destaca en su preámbulo que uno de los criterios clave para valorar la calidad educativa es el tratamiento de la diversidad desde un planteamiento inclusivo subrayando que la inclusión es la piedra angular del sistema educativo vasco. Este Decreto establece un modelo de Educación Básica que responde a los principios generales de desarrollo integral de las capacidades de las personas así como de las competencias básicas que necesitan para su realización y desarrollo personal, la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo. Como apunta el texto, se refuerza el planteamiento de una educación inclusiva basada en los valores de equidad, solidaridad e igualdad de oportunidades, priorizando la adquisición de las competencias básicas, la atención a la diversidad de los alumnos y alumnas y el tratamiento de las dificultades del aprendizaje.

El Plan Estratégico de Atención a la Diversidad en el marco de una Escuela Inclusiva, 2012-2016, que aquí se presenta, se pone en marcha en el año 2012. Este plan estratégico se complementa con las aportaciones de otros planes relacionados con la inclusión de las personas con dificultades.

El Plan Vasco de Inclusión Activa. (Departamento de Empleo y Asuntos sociales, 2012) recoge diferentes objetivos relacionados con la educación inclusiva. Así en relación con el objetivo general de impulsar la reducción del abandono escolar como elemento clave para la prevención de la exclusión social se contemplan diferentes actuaciones.

En el III Plan Vasco de Formación Profesional, por otra parte, se contemplan diferentes actuaciones, consensuadas con el Departamento de Empleo y Asuntos Sociales, como:

- Rediseñar e implantar los programas de cualificación profesional inicial de forma que posibiliten la obtención de un nivel de cualificación I y la continuidad de los estudios en el sistema general de educación, consolidando un modelo de dos años de duración.
- Ofrecer al alumnado un servicio de orientación y tutoría como acompañamiento para tratar de concluir con éxito los estudios y para facilitar la toma de decisiones académico-laborales.

El II Plan Vasco para la promoción integral y la participación social del Pueblo Gitano 2008-2011, por su parte, incorpora un objetivo estratégico específico orientado a la educación del alumnado gitano, aumentar el éxito escolar de niñas, niños y jóvenes gitanas

y gitanos y su incorporación a etapas educativas superiores, con dos líneas de acción específicas destinadas a este propósito:

- Impulso de actuaciones de mejora de la escolarización del alumnado gitano.
- Transformación de centros de alto índice de alumnado gitano con fracaso escolar en centros que garanticen que su alumnado alcanza los niveles de la escolaridad obligatoria.

En cuanto al objetivo de promover la inclusión escolar y social, adecuando las respuestas educativas a todas las personas, el III Plan Vasco de Inmigración, ciudadanía y Convivencia Intercultural establece las siguientes actuaciones orientadas:

- Desarrollo de una escuela inclusiva que integre la perspectiva intercultural (formación y elaboración, difusión y seguimiento de materiales).
- Incentivos a centros educativos con un porcentaje alto de estudiantes inmigrantes.;
- Proceso de acogida, orientación e inclusión dentro del ámbito educativo, que contemple la adquisición de las lenguas y la convalidación de titulaciones.
- Desarrollo de una experiencia piloto en los centros de Educación de Personas Adultas para la formación de familiares de los escolares del alumnado de Educación Infantil, Educación Primaria y Secundaria.

El III Plan de Justicia Juvenil 2008-2012, a su vez, asume el fin de reducir el abandono escolar prematuro y garantizar la escolarización efectiva de las personas menores en riesgo de exclusión asume los siguientes objetivos:

- Prevenir la conflictividad juvenil y promover la convivencia en los centros escolares.
- Proporcionar atención educativa especial a los chicos y chicas que cumplen una medida judicial, Abordar, mediante actuaciones específicas, la integración escolar de los chicos y chicas con problemas de adaptación.
- Impulsar la cultura y valores de la convivencia y de la resolución pacífica de conflictos en el ámbito educativo.
- Unificar los diseños de los proyectos educativos individuales, la ejecución de medidas y los programas educativos para todos los centros y servicios de ejecución de medidas.
- Elaborar programas específicos de Intervención Educativa en materia de adicciones, habitualidad, primariedad infractora, salud mental, empleabilidad, justicia restaurativa, etc.

El Decreto de Curriculum para la Educación Básica, antes citado, establece que todo el alumnado debe conseguir las competencias básicas, lo que obliga a poner en marcha

iniciativas que aseguren que cada alumno o alumna desarrolle al máximo todas sus potencialidades. Y asume que la implementación de prácticas inclusivas debe tomar como primera referencia el aula ordinaria, por lo que los planteamientos organizativos y metodológicos deben contribuir a incorporar a todo el alumnado en los procesos de aprendizaje. Por tanto, la prioridad consiste en aplicar fórmulas que, actuando sobre el proceso de aprendizaje, la organización del alumnado, del profesorado y de los recursos y diversificando las propuestas didácticas, den cabida a todo el alumnado en el mismo contexto.

Las medidas de atención a la diversidad están orientadas a responder a las necesidades educativas del alumnado y a la consecución de las competencias básicas incluidas en el currículo. Por ello, deberán permitir alcanzar los objetivos propuestos en cada etapa y la titulación correspondiente. Y, en este sentido, se arbitran diferentes medidas para la atención a la diversidad del alumnado:

- Medidas ordinarias y generales: la adaptación de la programación didáctica a las necesidades del grupo, la distribución horaria de áreas y materias, la oferta de materias optativa, el apoyo en grupos ordinarios, los desdoblamientos de grupo, las medidas de refuerzo, etc.
- Medidas extraordinarias: la permanencia de un año más en el ciclo o en el curso, los programas de diversificación curricular, los proyectos de refuerzo educativo específico, los programas de escolarización complementaria y otros programas de tratamiento personalizado para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.
- Medidas para el alumnado con necesidades educativas especiales: adaptaciones curriculares individuales, ampliación o reducción del tiempo de escolaridad, aulas de aprendizaje de tareas, etc.

4. EL PLAN ESTRATÉGICO

El Plan Estratégico de Atención a la Diversidad en el marco de una Escuela Inclusiva, 2012-2016 pretende dar un paso más en el compromiso del País Vasco a la educación inclusiva. Sólo con planes ambiciosos de mirada amplia y actuaciones comprometidas en cada ámbito, se puede llegar al desarrollo de la educación inclusiva de calidad dentro del sistema educativo.

La primera parte de este plan, presenta la escuela inclusiva con sus exigencias de la construcción de culturas inclusivas en el entorno y en la misma escuela, la elaboración de políticas inclusivas y el fomento de buenas prácticas inclusivas. Y concluye esta primera aproximación a la escuela inclusiva subrayando una serie de prioridades tales como que todos alumnos puedan desarrollar al máximo todas sus capacidades y potencialidades con la

mirada puesta en la realización tanto de su proyecto personal como de su proyecto profesional. El sistema educativo debe ofrecer calidad e igualdad de oportunidades y para ello se subrayan las siguientes prioridades:

- Ajustarse a las necesidades de cada alumno.
- Actuar desde el marco escolar ordinario.
- Implicación de todo el profesorado, el resto de profesionales y las familias.
- Incidir en la valoración temprana de las necesidades de los niños y en su intervención.
- Ofrecer oportunidades reales de aprendizaje a los colectivos más vulnerables a la exclusión social para que alcancen el máximo desarrollo competencial en los ámbitos personal, escolar y social.

Este apartado queda refrendado por la LOE (2006) en sus capítulos 1º y 2º “alumnado con necesidad específica de apoyo educativo y “alumnado en situación de desigualdad social” respectivamente.

La segunda parte desarrolla el plan estratégico como tal. Analiza la situación en la Comunidad Autónoma Vasca teniendo como telón de fondo la misión y visión de la escuela inclusiva. La delimitación de los objetivos, metas y acciones para el logro real de una escuela inclusiva marcan el camino a seguir. El análisis realizado siguiendo la metodología DAFO aporta un mapa rico de fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades. Y a partir de estos resultados, el Plan apunta seis objetivos:

- Potenciar en el sistema educativo vasco la generación de culturas, políticas y prácticas inclusivas en todos los ámbitos, desde la Administración educativa hasta el aula.
- Fomentar que el centro escolar sea el motor del cambio a través del desarrollo de Proyectos Educativos, curriculares y de la planificación de las actividades de aula desde una perspectiva inclusiva.
- Promover que el acceso al sistema escolar y las distintas transiciones que cada alumno y alumna experimenta en el sistema educativo prioricen el desarrollo competencial de la persona, para posibilitar el éxito de todo el alumnado.
- Fortalecer el acceso al conocimiento, investigación y evaluación pedagógica como parte de una educación de calidad que mejore las competencias del profesorado y el desarrollo de prácticas innovadoras, eficaces e inclusivas.
- Impulsar la participación y la colaboración de las familias y la comunidad en los centros educativos, así como la creación de redes que posibiliten una coordinación intencionada y sistematizada entre los diferentes agentes e Instituciones.

- Potenciar una nueva cultura de organización y gestión de los apoyos en los distintos niveles del sistema educativo, asumiendo los principios de la escuela inclusiva.

Estos objetivos son magistralmente desarrollados con el fin de ayudar a su consecución a través de acciones concretas y con sus correspondientes indicadores, delimitando así los medios para la consecución de cada una de las metas. La evaluación del plan y su seguimiento permitirán valorar el éxito del mismo.

Para finalizar la presentación del plan estratégico, el documento del Plan, ofrece como anexos dos documentos de interés. El primero hace referencia al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. El segundo aporta un glosario de términos que ayudan a tener una visión de conjunto de la inclusión y de los campos específicos a tener en cuenta. Ofrece finalmente una amplia bibliografía sobre la escuela inclusiva.

No se pueden olvidar, sin embargo, los grandes obstáculos que pueden surgir para la práctica inclusora, como se reconoce en el propio documento al señalar de forma específica las amenazas existentes concretadas sobre situaciones del contexto económico, político o social que dificultan la construcción de la pretendida escuela inclusiva:

- La autocomplacencia del sistema, que considera lo realizado suficiente y no presta suficiente atención a las necesidades sociales y educativas emergentes.
- El riesgo de dejar, exclusivamente, en manos de especialistas la atención a los colectivos más propensos a la exclusión social.
- Las bajas expectativas del profesorado respecto a las posibilidades académicas del alumnado con dificultades (con discapacidad, inmigrante, perteneciente a minorías étnicas...) y respecto a las familias (sobre cómo ayudar a sus hijos e hijas, grado de exigencia...).
- Las bajas expectativas de algunas familias respecto a las posibilidades educativas de sus hijos e hijas.
- La falta de entornos donde alumnos y alumnas puedan realizar aprendizajes académicos fuera de la escuela.
- El confundir la integración con la asimilación de otras culturas.
- La existencia de desigualdades de género que, en muchos casos, puede aumentar el fracaso escolar (en chicos, en chicas de medio desfavorecido...).
- Reducir la comunicación familia-escuela a un mero intercambio de información y no para colaborar, decidir sobre temas importantes, etc.
- Creciente presencia de actitudes que, ante el riesgo de perder el nivel de bienestar obtenido o el nivel académico óptimo para sus hijos, perciben como amenaza la existencia de alumnado diverso en las aulas.

- La existencia de un mercado laboral en el que la inserción en condiciones dignas se hace cada día más difícil y propicia actitudes individualistas y competitivas.
- Los planteamientos segregadores para favorecer “la excelencia”, y conseguir buenas puntuaciones en las evaluaciones nacionales e internacionales.
- La falta de aceptación por parte de algunas familias de las propuestas educativas que hacen los profesionales.
- La escasa cultura del profesorado sobre el trabajo colaborativo en equipo

Conviene, en esta línea resaltar las aportaciones que desde el Ararteko se viene haciendo en relación con las necesidades de los menores. Entre estos informes se podría destacar el informe extraordinario sobre infancias vulnerables (ARARTEKO, 2011) que aporta diferentes aspectos a tener en cuenta para su inclusión, tras un trabajo continuado de seguimiento llevado a cabo durante muchos años y sobre diferentes situaciones de los niños, niñas y adolescentes más vulnerables del País Vasco. Se trata de menores en grave riesgo de desprotección o en desamparo; población adolescente que comete algún delito y es objeto de medidas judiciales; alumnado con necesidades educativas especiales o específicas; salud mental infanto-juvenil; convivencia en el ámbito escolar; problemática de los y las adolescentes gays, lesbianas, bisexuales y transexuales. En este documento se resaltan once debilidades especialmente significativas, centradas en los sistemas (y que, por tanto, dejan de lado otros elementos tan importantes como el entorno familiar –clave en tantas de las situaciones analizadas–, o como determinados factores estructurales que, en muchísimos casos, están en la raíz de las situaciones de vulnerabilidad). Son debilidades ante las que mucho puede hacer el sistema educativo inclusivo, desde su compromiso con el desarrollo integral de su alumnado. De lo contrario, no respetará el derecho a la educación de sus educandos, al no prestarles el apoyo que necesitan, sobre todo cuando existen situaciones de riesgo e, incluso, conductas problemáticas.

También puede ser de interés el informe 2012 del Ararteko (2013), quien resalta la responsabilidad de la Administración en el uso todos los medios disponibles para evitar todo tipo de situación discriminatoria o poco equitativa. Y no sólo por razones pedagógicas, que también, sino por razones de tipo social: evitar la guetización o la estigmatización de determinados centros o sectores y favorecer la inclusión social. Y aquí alude de forma especial al alumnado inmigrante o gitano.

5. REFLEXIONES PERSONALES

Hay que recordar que la educación inclusiva, como se indicaba en el primer plan de EE del País Vasco, no deja de ser una utopía a la que habría que tender. Y en este sentido, el plan aquí presentado constituye una rica aportación para seguir avanzando en el respeto al derecho a la educación de todas las personas, más allá de sus limitaciones y del lugar en

el que vivan. Pero también hay que ser conscientes de la realidad social que hoy se vive tanto en Europa como en España más proclive a la exclusión social que a la inclusión.

Cada vez son más las personas que no encuentran su lugar en esta sociedad a la que todos pertenecemos de pleno derecho Y, aunque la educación no lo puede hacer todo, nada se puede hacer sin la educación, como Freire (2006) recuerda:

“Los educadores progresistas saben muy bien que la educación no es palanca de la transformación de la sociedad, pero también saben el papel que ésta tiene en este proceso. La eficacia de la educación está en sus límites. Si ésta todo lo pudiera o nada pudiera, no habría por qué hablar de sus límites. Hablamos de éstos precisamente porque, no pudiendo todo, algo puede”.

La nueva ley de educación, la LOMCE, deja muchos interrogantes en el aire a la hora de llevar a cabo la educación inclusiva. Basta comparar sus planteamiento con los del programa denominado “Educación y formación en Europa: sistemas diversos, objetivos compartidos para 2010-12, en el que se establecen determinados objetivos educativos, algunos de los cuáles hacen referencia expresa al alumnado con NEE. Cabe citar entre ellos:

- Garantizar que todo el alumnado tenga realmente acceso a las aptitudes básicas, incluidos los alumnos desfavorecidos, los que tienen necesidades especiales, los que abandonan prematuramente el sistema escolar y los estudiantes adultos.
- Promover la ciudadanía activa, la igualdad de oportunidades y la cohesión social. Como indicadores se contemplan la participación del alumnado, padres y otras partes interesadas en la gestión escolar, y la potenciación de modelos para la integración y el acceso a la educación y la formación de los grupos desfavorecidos.

Las recomendaciones de la Unión Europea sirven de marco para la creación del Plan de Acción del Consejo de Europa para mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad en Europa 2006-2015, cuyos objetivos son:

- Procurar que todas las personas, independientemente de la naturaleza y del grado de discapacidad, puedan beneficiarse de una igualdad de acceso a la educación y desarrollen al máximo su personalidad, su talento, su creatividad y sus aptitudes o capacidades intelectuales y físicas.
- Procurar que las personas con discapacidad puedan seguir o cursar una escolaridad ordinaria, animando a las autoridades competentes a establecer dispositivos educativos que satisfagan las necesidades de la población con discapacidad.
- Apoyar y promover el aprendizaje a lo largo de toda la vida para las personas con discapacidad de todas las edades, y facilitar la transición eficaz y efectuado entre las distintas fases del conjunto de estudios educativo así como entre la educación y el empleo;

- Desarrollar a todos los niveles del sistema educativo, incluidos los niños desde las edades más tempranas, una actitud de respeto con respecto a los derechos de las personas con discapacidad.

En la misma línea apuntan algunas de las recomendaciones que surgen de la investigación europea dentro el programa INCLUD-ED. Se trata de conseguir prácticas educativas efectivas, entendidas como aquellas que la comunidad científica internacional ha demostrado que aumenta los resultados académicos de todo el alumnado y mejora la convivencia, fomentando la cohesión social. Hasta ahora las características más reseñables de estas buenas prácticas son:

- Agrupamiento heterogéneo del alumnado con todos los recursos humanos dentro del aula.
- Modelo inclusivo para la organización de los recursos humanos.
- Extensión del tiempo y de los espacios de aprendizaje.
- Formación de familiares.
- Implicación de los familiares y de la comunidad en la toma de decisiones sobre aspectos relevantes de la vida escolar.
- Formación científica del profesorado.

De todas formas, más allá de los planteamientos pedagógicos, sociales, políticos,... la educación inclusiva tiene que desembocar en una cultura de la diversidad que impregne a toda la sociedad con de los valores implícitos en las diferencias individuales, que todos cultivamos: la aceptación del otro, el respeto, el disfrute de las diferencias, la complementariedad de nuestras individualidades y el respeto de los derechos de todas las personas, entre los que hay que destacar el derecho a la educación inclusiva. Esta gran tarea no se puede conseguir sólo desde la escuela, pues no es posible la inclusión escolar en una sociedad excluyente.

Por todo esto, la educación inclusiva resulta más exigente y comprometedor de lo que muchas veces se piensa. Se puede afirmar que “la educación o es inclusiva o no es educación”. De todas formas, si en la escuela “se aprende” a convivir con los diferentes, desde el pleno respeto a sus derechos y el compromiso de construir una sociedad más equitativa, estaremos construyendo un mundo más humano y más justo.

Las personas con limitaciones poco a poco se han ido integrando en los centros ordinarios gracias al esfuerzo de muchas personas, en primer lugar, de los propios afectados y de sus familias, pero también de muchos profesionales que creen en sus derechos y también, no hay que olvidarlo, al compromiso de la administración pública. Sin embargo, la exclusión se cuele por los entresijos de la convivencia dejando poco espacio y tiempo para las personas con limitaciones. La crisis económica no deja de ser una manifestación de la

crisis moral de este mundo desbocado, bajo las directrices de un mercado, más pendiente de los valores monetarios que de las necesidades de las personas. El mercado, incluso, está tomando las riendas de los planes de estudios, precisamente para salir de la crisis con una formación orientada a la producción competitiva y la mirada puesta en la excelencia excluyente, con menos interés por la formación integral de calidad de todas las personas.

La educación inclusiva resulta, pues, más necesaria que nunca, si se quiere construir, desde la base, esa sociedad humana y justa, en la que cada uno de nosotros tengamos el lugar que nos corresponde por el simple hecho de ser personas. Las exclusiones acampan por todos los lugares, incluso en los espacios protegidos bajo el paraguas de la inclusión. La discriminación viene de la mano del género, la orientación sexual, la edad, las creencias o las discapacidades ya sean físicas, psíquicas, sensoriales o sociales y culturales.

En el desarrollo del proyecto INCLUDE-ED (CAMPANI y CHIAPPELLI, 2014) ya aparece la necesidad de reorientar las políticas existentes, las cuales, especialmente en este tiempo de crisis, sacrifican el bien estar de los niños europeos a lógicas estrictamente económicas y monetarias. Y entre sus recomendaciones está la relevancia de garantizar que las opiniones de los grupos más vulnerables deberán ser incluidas en los procesos de toma de decisión, cosa que lleva al asunto de las políticas que los afectan.

El Consorcio Europeo de Fundaciones sobre Derechos Humanos y Discapacidad (2012), por su parte, identifica los impactos negativos significativos con relación a un número determinado de artículos de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y a los objetivos de la Estrategia Europea de Discapacidad. Las estadísticas de la Unión Europea muestran que las tasas de desempleo y riesgo de pobreza de las personas con discapacidad “aumentaron desproporcionadamente” desde el inicio de la crisis. Los servicios sociales también se han visto “gravemente afectados” por las medidas de austeridad, y los beneficios de la Seguridad Social vinculados a la discapacidad han sido “recortados gradualmente”. Este estudio confirma que las personas con discapacidad están experimentando “cada vez más desigualdades” en cuanto al acceso a los servicios sociales y sanitarios, al mismo tiempo que el sector de la educación ha sido “particularmente afectado” por las medidas de austeridad, sobre todo en esos países que están experimentando las crisis económicas más severas.

Una sociedad que pretenda ser inclusiva ha de promover el desarrollo personal de todos sus miembros, la responsabilidad social, el compromiso ético, la justicia, el respeto y la solidaridad. Las cuatro grandes proposiciones que SLEE (2012, 222-231) ofrece, marcan el camino a seguir al señalar que la educación inclusiva:

- Declara su compromiso para identificar y acabar con la exclusión educativa.

- Reconoce que el lenguaje es un instrumento de poder y trata de restaurar y encarnar un vocabulario de derechos y justicia en la educación.
- Emplea un conjunto exhaustivo de metodologías y herramientas de investigación para estudiar la compleja estructura y los problemas de la exclusión, así como las formas de superar sus nocivas influencias.
- Facilita una visión diferente de la educación en cuanto aprendizaje democrático para construir comunidades sostenibles.

A las personas con limitaciones no les bastan las declaraciones de principios, ni la investigación sobre la educación inclusiva ni las buenas prácticas tan promocionadas en estos tiempos tan competitivos y excluyentes de los más débiles. La educación inclusiva no tiene sentido si no se respetan los derechos básicos de todas personas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARARTEKO (2011): *Informe anual al Parlamento Vasco 2010*. (Vitoria-Gasteiz, Ararteko).
- ARARTEKO (2013): *Informe anual al Parlamento Vasco 2012*. Informe de la Oficina de la Infancia y la Adolescencia. (Vitoria-Gasteiz, Ararteko).
- CENTRE D'ANALYSE STRATÉGIQUE (2013) : *La scolarisation des enfants en situation de handicap dans les pays européens. Quelles voies de réforme pour la France ?* Centre d'analyse stratégique, Janvier 2013 no314.
- CONSEJO DE EUROPA .COMITÉ DE MINISTROS (2006): *Recomendación Rec(2006)5 del Comité de Ministros a los Estados miembros sobre el Plan de Acción del Consejo de Europa para la promoción de derechos y la plena participación de las personas con discapacidad en la sociedad: mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad en Europa 2006-2015* .(adoptada por el Comité de Ministros el 5 de abril de 2006, durante la 961 a reunión de Delegados de Ministros)....
- EUROPEAN AGENCY FOR DEVELOPMENT IN SPECIAL NEEDS EDUCATION (2010): *Special needs education: country data 2010*.
- EUROPEAN AGENCY FOR DEVELOPMENT IN SPECIAL NEEDS EDUCATION (2012): *Complete national overview – Germany (2012)*. Disponible sur : www.european-agency.org/country-information/germany/national-overview/complete-national-overview. p.- 6
- GOBIERNO VASCO (1983): *Plan de Educación Especial para el País Vasco*. (Vitoria, Gobierno Vasco).
- GOBIERNO VASCO (1999): *Normativa del País Vasco sobre necesidades educativas especiales*. (Vitoria, Gobierno Vasco).

- GOBIERNO VASCO (2005): *La respuesta a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva. Experiencias y debates de algunas buenas prácticas.* (Vitoria, Gobierno Vasco).
- GOBIERNO VASCO (2007): Decreto 175/2007, de 16 de octubre, por el que se establece el currículo de la Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco. BOPV - martes 13 de noviembre de 2007.
- GOBIERNO VASCO (2012): *III Plan Vasco de Inclusión Activa (2012-2016).* (Vitoria, Gobierno Vasco).
- GOBIERNO VASCO (2012): *Plan de atención educativa al alumnado inmigrante en el marco de la escuela inclusiva e intercultural. 2012-2015.* (Vitoria, Gobierno Vasco).
- INFORME DE LA COMISIÓN DE EDUCACIÓN ESPECIAL (1989): *Una Escuela Comprensiva e Integradora* (Vitoria, Departamento de Educación Universidades e Investigación. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco).
- LÓPEZ-TORRIJO, M. (2009): La inclusión educativa de los alumnos con discapacidades graves y permanentes en la Unión Europea. *Relieve*, v. 15, n. 1, 1-20.
- NACIONES UNIDAS (1993): *Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad.* (Nueva York, Naciones Unidas).
- NESSE NETWORK OF EXPERTS (2012): *Education and Disability/Special Needs. Policies and Practices in Education, Training and Employment for Students with Disabilities and Special Educational Needs in the EU*, Independent Report for the European Commission. <http://www.nesetweb.eu/sites/default/files/NESSE-disability-special-needs-report-2012.pdf>
- OCDE (1999): *Inclusive education at work: students with disabilities in mainstream schools.* <http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/product/9699081e.pdf>
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD y BANCO MUNDIAL (2011): *Informe Mundial sobre la Discapacidad.* http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/es/
- SLEE, R. (2012): *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva.* (Madrid, Morata).
- SORIANO, V. (2011): *La educación inclusiva en Europa.* En CEE Participación Educativa: *Monográfico Educación inclusiva: todos iguales, todos diferentes..*) Número 18. Noviembre 2011 (pp 35-45). (Madrid, Ministerio de Educación. Consejo del Estado
- UNESCO (1994): *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales: accesibilidad y calidad.* <http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO1005/6.1.3.4-1005.pdf>
- UNESCO (2008): *L'éducation pour tous en 2015. Un objectif accessible? Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous.* <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001574/157484f.pdf>

- UNICEF(2013): *Estudio sobre la situación de los niños y las niñas con discapacidad en España*. (Madrid, Unicef Comité Español)
- UNIÓN EUROPEA (2000): *El Consejo Europeo extraordinario de Lisboa hacia la Europa de la innovación y el conocimiento*. http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c10241_es.htm
- UNIÓN EUROPEA (2008): *Propuesta de Directiva del Consejo por la que se aplica el principio de igualdad de trato entre las personas independientemente de su religión o convicciones, discapacidad, edad u orientación sexual*. http://www.msssi.gob.es/ssi/igualdadOportunidades/docs/Texto_inicial_Propuesta_Directiva_Igualdad_Trato.pdf
- UNIÓN EUROPEA (2009): *Conclusiones del Consejo, de 12 de mayo de 2009, sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020)*. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:es:PDF>
- VEGA, A. (2014): Inclusión: más que “buenas prácticas”. *Escuela*, 4.025 (796) 29 de mayo de 2014, pág. 36.
- VISLIE L. (2003): From integration to inclusion: Focusing global trends and changes in the western European societies, *European Journal of Special Needs Education*, vol. XVIII, nº 1, p. 17-35.

Amando Vega
Universidad del País Vasco (España)

NAVARRO LEAL, M. A. y NAVARRETE CAZALES, Z. (Coords.) (2013): *Comparar en Educación. Diversidad de intereses, diversidad de enfoques*. (México: El Colegio de Tamaulipas & Sociedad Mexicana de Educación Comparada). ISBN: 978-607-96167-0-0.

En los capítulos que constituyen el libro *Comparar en educación. Diversidad de intereses, diversidad de enfoques* coordinado por Marco Aurelio Navarro y Zaira Navarrete, se puede encontrar un atrayente y variado interés por comparar en educación que enriquece y fortalece el campo de la educación comparada. Las diversas temáticas que estructuran el libro fueron agrupadas en cinco ejes temáticos:

1) Desarrollos teóricos de la educación comparada. Los autores disertan teóricamente sobre aspectos relacionados con el estatus epistemológico de la educación comparada, desde diferentes ángulos de lectura. Por ejemplo el texto “Una aproximación a la definición de la metodología y aplicaciones de las comparaciones educativas institucionales” de Marion Whitney, Imanol Ordorika y Jorge Martínez, los autores tomaron como base la descripción de las principales características del Estudio Comparativo de las Universidades Mexicanas (ECUM), hacen una breve descripción del marco de referencia metodológico que ha servido de base o fundamento al esfuerzo comparativo del ECUM. Concluyen alertando sobre los problemas que enfrentan en la actualidad los estudios comparativos por la influencia de la hegemonía de los centros de poder financiero y cultural que tras los fenómenos de la “globalización” impulsan la homogeneidad y convergencia hacia un particular tipo de institución educativa.

2) Estudios de educación internacional. Los intereses de los autores, que participan en este bloque temático, están puestos en el análisis de las políticas internacionales, de sus propuestas de modelos y fines que debe perseguir la Universidad, en algunos casos se analiza las resignificaciones, apropiaciones o puesta en marcha de políticas internacionales en instituciones mexicanas de educación superior, Por ejemplo en el capítulo “¿Qué orienta la internacionalización de la educación en los institutos tecnológicos?” Ana María Soto, plantea que la internacionalización de la educación superior continúa siendo un reto para las instituciones mexicanas, sobre todo para aquellas de orden tecnológico y de carácter público. Muestra resultados de la etapa exploratoria de una investigación que pretende realizar un diagnóstico de los avances en este tema para el Sistema Nacional de Institutos Tecnológicos. Presenta una relación válida y confiable de elementos de la organización de un instituto tecnológico público y de sus funciones sustantivas, que propicia la internacionalización de sus programas educativos. Sus resultados validan los típicos indicadores de movilidad estudiantil y docente, oferta transfronteriza y acreditación

internacional de programas educativos, acuerdos, programas y proyectos establecidos con instancias internacionales, organización de eventos internacionales y presupuesto asociado.

3) Estudios comparados y aspectos curriculares. Uno de los intereses que se manifiestan en los capítulos que conforman este tercer campo temático alude al análisis comparativo de aspectos curriculares de programas particulares (diversos temáticamente) o de la institución en general con el fin de obtener propuestas educativas-curriculares en pro de la formación de estudiantes y/o mejora institucional. Jaime Calderón en su texto: “La investigación de la educación de personas jóvenes y adultas en los estudios superiores de América Latina y el Caribe”. Describe y compara las carreras de licenciatura y los programas de posgrado de los graduados que participaron en el concurso convocado por el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe para premiar a las mejores tesis que abordan este campo de estudio durante los años 2005, 2006, 2007, 2009 y 2011. El análisis comparativo que presenta incluye el nivel de participación de los países, el tipo de instituciones por régimen de financiamiento, así como el género de los concursantes. Consta que la investigación educativa en la educación de personas jóvenes y adultas es mínima, ausente en muchos países y desigual, concentrándose en Brasil, México y Argentina.

4) Personal académico y perspectivas comparadas. El objetivo de todos los trabajos que se incluyen en este eje temático es el estudio comparativo sobre la formación de los docentes de diferentes niveles educativos, dichos estudios se realizan desde diferentes miradas como puede ser la formación en competencias, formación docente en TIC, estímulos al desempeño docente o profesionalización docente. El texto: “El Perfil Docente en los Sistemas de Educación Superior de México y Argentina. Estudio Comparativo” de Antonio González, Julio Cesar González y Ma. de Lourdes Cantú, presentan un análisis comparativo de la educación superior entre México y Argentina; países iberoamericanos con semejanzas en su estructura política, social y educativa. Describen el perfil docente en educación superior en ambos países; desde la perspectiva de las nuevas competencias que demandan las transformaciones científicas, tecnológicas y sociales, de los profesores universitarios en el presente siglo XXI.

5) Estudios comparados de la gestión escolar. En este quinto campo temático se reúnen trabajos en los que las preocupaciones de los autores son analizar, mejorar, proponer modelos de gestión y desarrollo escolar. Mónica del Carmen Meza e Irma María Flores, en su capítulo “La relación educación-trabajo en las organizaciones laborales. Una visión histórica desde la educación comparada”, plantean que la educación rebasa los límites institucionales de la escuela y se expande hacia instituciones e instancias socializadoras cuya finalidad no es específicamente la de educar, pero que acaban requiriendo la presencia explícita de la acción educativa, como garantía de una buena socialización y del logro de sus objetivos específicos. La Educación Comparada como saber sistematizado, vincula

funcionalmente a la Historia de la Educación desde hace muchos años. Argumentan sobre cómo se capacitó para el trabajo desde los “orígenes” de las organizaciones laborales formales, en lo que hoy se clasifica dentro del saber pedagógico como educación no formal, con una visión histórica desde la Educación Comparada.

El libro “Comparar en educación. Diversidad de intereses, diversidad de enfoques” abona incentivos para el desarrollo de la educación comparada, desde diferentes ángulos referenciales, desde diferentes marcos epistemológicos, abordajes metodológicos, y con diversos objetos de estudio.

Héctor M. Manzanilla

Escuela Superior de Cómputo del Instituto Politécnico Nacional (México)

PERONI, V. (Org). (2013): *Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação* (Brasilia, Liver Livro). ISBN: 978-85-7963-105-4.

La publicación presenta avances en los resultados de la investigación “Parceria entre sistemas públicos e instituições do terceiro setor: Brasil, Argentina, Portugal e Inglaterra” coordinada por la Dra. Peroni. Los estudios pretenden comprender cómo países cuyos Estados han tenido diversas injerencias en la promoción del derecho a la educación vivencian los cambios en la relación entre lo público y lo privado, profundizando en el estudio de los mecanismos de intervención del sector privado en la educación pública.

Las políticas educacionales analizadas abarcan los diferentes niveles y modalidades de los sistemas educativos de los cuatro países implicados en la investigación. El libro se organiza en dos partes, en la primera prestigiosos investigadores abordan los cambios en el papel del Estado. La segunda parte se conforma por un conjunto de estudios desarrollados por el grupo brasileiro, a través de los cuales son presentadas diferentes formas de relación público-privado.

La primera parte del libro es encabezada por el capítulo de Peroni quien introduce a los principales ejes de las investigaciones desarrolladas a lo largo de la publicación. La autora explica cómo el neoliberalismo, la globalización, la reestructuración productiva y la Tercera Vía constituyen estrategias del capital para contrarrestar la reducción de sus beneficios. Estas estrategias son las que están redefiniendo las fronteras entre lo público y lo privado en Brasil por medio de tres procesos: las parcerías entre instituciones del tercer sector y los sistemas de educación pública; la asesoría de instituciones privadas que influyen las políticas educativas y los programas de gobierno que legitiman lógicas gerenciales de mercado en la educación pública. En todos los casos el Estado posee un rol central, pero deviene en promotor de lógicas de mercado que están reorganizando los procesos educacionales.

Ball y Olmedo analizan los nuevos modos de filantropía y los efectos de las redes políticas globales en las políticas educativas. Recurren como metodología a la “etnografía de redes” para investigar los intercambios y las conexiones que constituyen una “filantropía de red”. En estas redes intervienen actores que influyen en las agendas educativas, tales como Bill Clinton o Bill Gates y sus organizaciones, y un conjunto de consultoras dedicadas a captar grupos filantrópicos con intereses empresariales orientados a la inversión privada en educación. Así se promueve la transición del gobierno a la gobernanza

y de la burocracia a las redes como instrumentos de monitoreo y regulación de la educación pública.

Barroso indaga en las políticas orientadas al refuerzo de la autonomía escolar en Portugal, políticas que pueden ser analizadas de dos modos: en primer lugar como promotoras de la capacidad de acción de los actores escolares, quienes procuran dar respuestas a las demandas del alumnado, y en segundo lugar como instrumento que introducen lógicas de mercado y competencia en las escuelas públicas. El autor reconoce que las políticas de autonomía escolar dan cuenta de la hibridación entre lo público y lo privado en la educación, sin que esto signifique forzosamente una privatización global de los sistemas educativos. Lima estudia la emergencia de la figura del director de escuela en Portugal regulada por el Decreto-lei N° 75/2008. Realiza un recorrido por las principales regulaciones que definieron mutaciones en la dirección escolar y toma al año 1974 como contexto político que marca el final de la dictadura militar y promueve la transformación de la elección del director de escuela o rector en un proceso democrático, de naturaleza colegial. En el año 2008 el denominado “nuevo Modelo de Administración y Gestión de las Escuelas Públicas” supone el retorno del director a su carácter de órgano unipersonal, esta vez en contexto democrático. Lima sostiene que uno de los mayores obstáculos a la construcción del principio democrático de autonomía es la concentración de poderes en el director, y la potestad que le fue concedida para seleccionar a quienes deben ocupar los cargos principales en la gestión escolar.

También en contexto portugués, Antunes indaga las políticas en el campo de la Educación de Adultos y Varela y Duarte abordan la evolución en la escolaridad obligatoria. Las autoras reconocen las influencias de las agendas políticas materializadas en las “Estrategias de Lisboa” que impulsaron la capacitación de Europa para la competición en una economía del conocimiento. Sin embargo, las políticas de ajuste estructural están teniendo consecuencias drásticas sobre la escuela pública y sobre el profesorado que debe responder a las crecientes demandas sociales en detrimento de la transmisión de conocimiento. Vior y Rodriguez abordan en Argentina las actividades de extensión universitaria en contexto de políticas de Tercera Vía. Parten de ubicar en la Reforma Universitaria de 1918 la extensión como uno de los pilares de la universidad pública y analizan la actual re-modelación de la extensión a través de programas y políticas que están burocratizando, cuantificando y promoviendo la competencia por recursos, es decir distorsionando las bases de la extensión universitaria.

En la segunda parte del libro se incluyen diez trabajos de investigadores brasileiros acerca de las siguientes temáticas: la evolución de la relación público-privado en Brasil desde un enfoque jurídico; las influencias de las consultoras y organizaciones internacionales, tal como el Instituto Ayrton Senna, en las políticas educativas; el análisis del Programa de Desarrollo de la Educación; la expansión de la Educación Infantil y de la

Educación Especial a través de la parcería público-privado; las implicancia entre lo público y las instituciones privadas a partir de la compra del sistema de enseñanza y tecnologías educativas producidas por el Grupo Positivo; un análisis de la propuesta del Instituto Unibanco para la enseñanza secundaria y estudios sobre el Programa Nacional de Acceso a la Enseñanza Técnica y al Empleo (PRONATEC) y el Programa Brasil Alfabetizado (PBA).

La publicación da cuenta de los nuevos lenguajes, técnicas e instrumentos que influyen y están construyendo un discurso que redefine las políticas educativas globales y a su vez siguiendo los aportes de Ball y Olmedo, alerta a los investigadores sobre la responsabilidad de estudiar las nuevas formas por las cuales las políticas educacionales están siendo desarrolladas.

M. Cecilia Bocchio
Universidad Nacional de Córdoba (Argentina)