

LA EDUCACIÓN COMPARADA Y SUS POTENCIALIDADES PARA AFRONTAR EL ESTUDIO DEL ESPACIO EUROPEO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

*Carmen María Fernández García**

I. PUNTO DE PARTIDA: ¿QUÉ CAMBIOS TRAERÁ CONSIGO EL ESPACIO EUROPEO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR?

La Educación Superior de todo el contexto europeo se encuentra a las puertas de cambios importantes en todos sus ámbitos. Desde la promulgación de las Declaraciones de la Sorbona y Bolonia (1998 y 1999 respectivamente) han sido muchos los documentos que de una manera progresiva, han intentado perfilar el nuevo modelo que regirá los centros de Educación Superior de Europa a partir del año 2010. Entre otros, podemos destacar el Comunicado de Praga (mayo de 2001), la Comunicación Oficial de las Comunidades Europeas «El papel de las Universidades» (COM 2003 58 final), la Declaración de Graz (julio de 2003), la Conferencia de Berlín (septiembre de 2003) o el Comunicado de la Conferencia de Bergen (mayo 2005). En todo caso, como mantiene Valle López (2005) el proceso de Bolonia no constituye el punto de partida, sino más bien la culminación de una larga evolución de la política de la Unión Europea en este ámbito. De una manera progresiva, esta institución supranacional ha ido ampliando su nivel de intervención en la esfera educativa, un espacio que hasta entonces había sido una parcela exclusiva de la soberanía nacional de los diversos Estados nación.

Más allá del mero cambio en el cálculo de la nueva duración de las distintas asignaturas conforme al modelo ECTS (*European Credit Transfer System*), estas modificaciones implicarán necesariamente transformaciones a

* Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Oviedo.

todos los niveles. En primer lugar, el Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES) supone trasladar el centro neurálgico del proceso educativo desde la enseñanza hacia el aprendizaje. Hasta ahora, había sido la primera la referencia fundamental, destacándose sobre todo los procesos que el agente debía realizar para transmitir la información en el contexto del aula, lo más adecuadamente posible. A partir del EEES la óptica cambia y el aprendizaje o dicho en otros términos, el conjunto de tareas y procesos que debe realizar el sujeto que aprende, pasan a ser los elementos prioritarios.

En segundo lugar, el nuevo modelo traerá consigo modificaciones en los roles que deberán asumir tanto los docentes como los discentes. El alumnado se verá obligado a asumir un papel mucho más activo, autónomo y menos dirigido, mientras sus profesores pasarán a asumir un papel de facilitadores (DE LA CALLE VELASCO, 2004; PALACIOS PICOS, 2004; MÉNDEZ PAZ, 2005). La educación se alejará cada vez más de esa concepción «bancaria» que tan duramente fue criticada por el ya desaparecido Freire: dejará de ser un mero depósito de conocimientos e información en las mentes de nuestros alumnos y pasará a convertirse en un compromiso activo de trabajo, en el que los estudiantes universitarios asumirán un mayor grado de responsabilidad.

En tercer lugar, es evidente que el EEES implica un cambio sustancial a nivel metodológico. Las clases presenciales deberán ser complementadas con actividades prácticas, seminarios, trabajo individualizado del alumno y tutorías, haciendo necesario un seguimiento continuo del progreso experimentado. Dado que disminuye notablemente el volumen total de lecciones magistrales, al contabilizarse como créditos las horas de trabajo del alumno y no las horas de clase impartidas por el profesor como hasta ahora, parece evidente que otro tipo de procesos a los que estamos poco acostumbrados en el contexto universitario español, se abrirán paso. Aquí radica precisamente una de las principales dificultades a las que se enfrentará la universidad española: en la medida en que nuestro modelo de Educación Superior, a diferencia de otros europeos, dista bastante del que ahora se propone, la resistencia al cambio y las dificultades que se presenten pueden ser especialmente intensas. Consultando una de las últimas publicaciones de Eurydice (*Focus on the Structure of Higher Education in Europe (2004/05) National Trends in the Bologna Process*) **puede apreciarse que algunos países han avanzado notablemente en la puesta en práctica de medidas que aún no son obli-**

gatorias. Estas iniciativas y los lugares donde tienen lugar no son producto del azar o de la casualidad, pues se trata de aquellos sistemas cuya estructura de partida y *modus operandi* resultaba ya afín por su propia naturaleza o evolución a las directrices de Bolonia.

Finalmente, parece importante destacar que los procedimientos de evaluación también sufrirán serias transformaciones: ya no se trata de evaluar únicamente conocimientos sino más bien de ser además capaces de valorar en qué medida se ha conseguido un cambio de actitudes y se ha logrado un desarrollo de procesos de calidad. Esta circunstancia se encuentra estrechamente relacionada con otro hecho fundamental: dentro de las competencias que se trabajarán en las distintas titulaciones, se incluirán ahora una serie de elementos directamente relacionados con el ámbito actitudinal (aprender a ser). Paradójicamente todas estas cuestiones habían pertenecido hasta ahora al ámbito de lo informal. Así, por ejemplo, el documento de propuesta de las titulaciones de grado de «Pedagogía» y de «Educación Social», establece la necesidad de que un pedagogo o educador social adquiera durante su carrera universitaria recursos tales como: la capacidad para integrarse y comunicarse con expertos de otras áreas y en distintos contextos, reconocimiento o respeto a la diversidad y multiculturalidad, compromiso ético, habilidades interpersonales, iniciativa y espíritu emprendedor, etc.

Asimismo, en el ámbito más propiamente institucional también las titulaciones deberán ser objeto de evaluaciones. Éstas estarán encaminadas a determinar si han logrado desarrollar en sus estudiantes los resultados de aprendizaje necesarios para alcanzar los perfiles profesionales que han sido previamente definidos como adecuados.

II. EEES Y EDUCACIÓN COMPARADA

El interés que estas modificaciones ha despertado en la comunidad universitaria se ha puesto de manifiesto con la aparición de numerosas publicaciones, jornadas, congresos y trabajos que han intentado estudiar en profundidad los efectos e implicaciones que se derivarán del EEES. Así, recientemente, la *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* ha dedicado dos de sus números (en concreto se trata del 18(1) y 18(3) corres-

pondientes al año 2004) al estudio de este tema. Igualmente, la *Revista Española de Pedagogía* ha editado un monográfico que versa íntegramente sobre el EEES (número 230 del año 2005). En este caso, es la *Revista Española de Educación Comparada* la que decide dedicar su último número a la acreditación y transparencia en los sistemas europeos ante el reto del Espacio Europeo de la Educación Superior.

Consideramos que la elección de este tema resulta un gran acierto. La Educación Comparada posee unas condiciones como disciplina científica y académica, que la capacitan de manera especial para poder realizar algunas apreciaciones de valor o aportar argumentos de peso sobre el tema que nos ocupa. Sin embargo, tal y como reivindicaba Farrel (1990) nada de lo que podamos decir tendrá ninguna utilidad si nuestras observaciones no están fundamentadas en un comprensión general del sistema educativo que se articule en descubrimientos ordenados, en una buena teoría.

Muchos de los investigadores que se mueven dentro del ámbito de la Educación Comparada, presentan una formación de base y una larga trayectoria en los estudios comparados, que les permite tener esa visión completa sobre el fenómeno educativo. Cuestiones como la conveniencia de importar modelos de otros países, los factores que pueden incidir en el éxito o fracaso de una misma iniciativa en diversos contextos, etc. son para los comparatistas temas de trabajo habitual. Todos ellos tienen muy asumido también que «*Conocer lo que se propone y se intenta desarrollar en situaciones afines a la que vivimos es indispensable para elaborar un juicio razonable sobre lo que debemos hacer en nuestro país*» (NOAH, 1990: 180). De una forma más precisa y extensa Farrel propone una reflexión que amplía y matiza las apreciaciones que acabamos de realizar:

«(...) los miembros de nuestra disciplina son los únicos cualificados, bien por formación, bien por experiencia o vocación, para aplicar de formar sistemática los datos obtenidos de una amplia variedad de sociedades y las proposiciones relativas a la educación, a fin de construir una teoría sobre la educación y comprender mejor esta intuición humana, tan compleja y fundamental» (FARREL, 1990: 237).

Esta idea ha sido implícitamente asumida por organismos oficiales cuando, por ejemplo, se ha encargado la dirección del trabajo de la Red de Edu-

cación¹, dedicada a estudiar el diseño de las titulaciones de grado de Pedagogía y Educación Social, al Dr. Joan María Senent, perteneciente a la Universidad de Valencia y experto en Educación Comparada. De alguna forma supone reconocer que para plantear cualquier iniciativa novedosa y ciertas líneas de convergencia es necesario conocer previamente el estado de la cuestión en otros países cercanos.

El objetivo principal de este artículo, es precisamente realizar un rastreo y reflexión teórica sobre las enormes posibilidades que la Educación Comparada presenta como área de conocimiento y campo de investigación desde el que abordar el EEES. Dicho en otros términos, el interés principal es resaltar las posibilidades que nuestra disciplina puede ofrecer como elemento capaz de proporcionar instrumentos que ayuden en la toma de decisiones y planificación educativa. Evidentemente, ello no implica negar las posibilidades de otros expertos en el ámbito de la educación sino simplemente hacer notar las potencialidades de que disfruta la Educación Comparada y que no son perceptibles en otras disciplinas del ámbito pedagógico o fuera de él. Ahora bien, la educación no es un campo exclusivo de estudio y trabajo de las Ciencias de la Educación. Más bien al contrario, son muy numerosos los agentes y factores que intervienen en este ámbito. Consecuentemente esta casuística hace necesario que otras áreas de conocimiento aporten ideas interesantes y herramientas metodológicas al respecto. En definitiva, podemos afirmar que la interdisciplinariedad es una de las notas fundamentales que debería tenerse en cuenta aun cuando asumamos todas las ventajas aportadas por la Educación Comparada ya comentadas.

II.1. Consideraciones en cuanto a su objeto: el estudio de los sistemas educativos o alguno de sus elementos

Parece generalmente admitido (GARCÍA GARRIDO, 1991; VELLOSO y PEDRÓ, 1991; FERRER JULIÁ, 2002; MARTÍNEZ USARRALDE, 2003)

¹ Si se desea obtener una información más detallada acerca del trabajo de esta red, puede ser útil consultar el artículo de VILLA, A. Y RUIZ CORBELLÀ, M. (2004): La red de Educación y el Espacio Europeo de la Educación Superior, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), pp. 21-37. o SENENT, J.M. (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.

que el objeto de estudio de la Educación Comparada no es otro que los sistemas educativos o alguno de sus aspectos particulares. En este caso, resulta interesante referirnos a la definición que uno de los autores clave del ámbito de la Educación Comparada, Sadler, nos proporcionaba en su famosa conferencia pronunciada en 1900: *¿Hasta qué punto podemos aprender algo de valor práctico con el estudio de los sistemas extranjeros de educación?* En aquellas palabras se dejaba constancia de cómo un sistema educativo era un elemento vivo, producto de luchas y dificultades, reflejo del carácter nacional. Interpretado en este sentido y adaptándolo a la coyuntura presente, la Educación Comparada podría hacer referencia, por ejemplo, al estudio de las diversas estructuras y niveles que constituyen un sistema educativo en concreto, siempre desde el carácter global y complejo que presentan dichos sistemas, tomando en cuenta que como ya nos advertía Roselló, cualquier elemento o reforma educativa se relaciona con otras corrientes generales y que existe una interdependencia entre los hechos pedagógicos.

Efectivamente, al estar compuestos los sistemas educativos por elementos interdependientes, resultan una realidad complicada de analizar y más aún en un momento en que la educación se desarrolla en un contexto supranacional². Esta circunstancia nos obliga a no conformarnos con la constatación de los fenómenos que suceden en un determinado sistema o contexto, supone un llamamiento para comprender el porqué de tal presencia, incita a indagar acerca de las razones de fondo que justifican que se adopten determinadas decisiones o el hecho de que ante un mismo problema, las soluciones planteadas sean diferentes.

Si partimos de la base de que la Educación Superior forma parte del complejo aparato que ha venido a denominarse en las sociedades modernas sistema educativo, parece evidente que el EEES se encontraría entre uno de los posibles temas de interés para la realización de estudios comparativos. Si tomamos en cuenta además la apreciación que establece Martínez Usarralde (2003) en cuanto a la necesidad de incluir dentro del objeto de estudio de la Educación Comparada no sólo la educación formal sino también la no formal

² Esta afirmación pone en cuestión, como ha resaltado el profesor García Garrido desde hace algún tiempo, uno de los postulados tradicionales de la Educación Comparada, a saber, la consideración del nacionalismo como uno de los elementos fundamentales en los que se ha asentado la disciplina.

e informal, rápidamente se abrirán interesantes vías de análisis para el estudio de esta nueva meta educativa cuyo horizonte está situado en el año 2010.

Entre otras posibilidades, partiendo de la Educación Comparada es posible realizar estudios para determinar no sólo las medidas o respuestas que se han implantado en determinados contextos, elemento que sin duda alguna resulta interesante, sino además para entender cómo factores internos al sistema u otros externos pueden determinar su éxito o fracaso. Igualmente los procesos institucionales de cambio se presentan como otro interesante campo de trabajo. También podrán compararse los programas específicos de formación sobre el EEES destinados a profesores que pueden estar implementándose, la existencia de grupos de trabajo que desarrollan proyectos piloto o incluso los procesos de cambio de mentalidad que se aprecian en los diversos implicados en el ámbito de la Educación Superior. Es decir, la simple descripción de lo que se aprecia en cada uno de los países, la interpretación y comparación de todos los elementos que conforman los cambios propuestos, se presentan como objetos de estudio que esperan ser desentrañados por los comparatistas. Como es natural, todo ello deberá ser interpretado bajo la clave de las condiciones sociales, culturales y económicas del entorno particular del que emana cada una de las medidas.

II. 2. Consideraciones en cuanto a su finalidad: la comprensión de lo ajeno para entender mejor lo propio

Numerosos tratados y obras científicas sobre Educación Comparada han intentado determinar de una forma rigurosa las múltiples finalidades que ésta puede perseguir. Todas ellas ofrecen un amplio espectro de objetivos que sería posible marcarse como meta (GARCÍA GARRIDO, 1991 y 1997; FERRER JULIÁ, 2002). Algunos de ellos son de orden teórico, buscan un avance del conocimiento científico existente acerca del fenómeno educativo; otros, por el contrario, poseen una orientación más práctica e intentan, por ejemplo, servir de ayuda para la toma de decisiones o la planificación educativa. En todo caso, si los revisamos con cierto detenimiento rápidamente advertiremos que muchas de estas líneas de trabajo guardan una estrecha relación con algunas de las prioridades que han sido marcadas a partir del EEES.

Existen metas de carácter genérico (por ejemplo, «*mejorar la comprensión entre los pueblos de la tierra*»), otras más vinculadas al mundo científico (sirva como muestra «*conocer el estado del mundo académico*») y finalmente, una serie de finalidades que aluden a la importancia de conocer las realidades educativas de otros contextos (entre otros podemos señalar «*conocer y comprender la actuación educativa de diversos pueblos*»; «*conocer los sistemas educativos propios y ajenos para favorecer la comprensión de la educación mundial y la propia*»; «*estudiar la evolución del contexto internacional y de la educación que en él se desarrolla*»).

De esta selección que sin duda alguna ha dejado al margen muchas e importantes finalidades de la Educación Comparada, pueden extraerse algunas ideas interesantes. Comenzando por las que hemos llamado finalidades genéricas parece claro que el estudio del EEES puede aportar algunas claves al respecto. Entre otros objetivos, la convergencia en las estructuras educativas de la Educación Superior Europea, pretende también favorecer la movilidad de los estudiantes, de los profesores y de los investigadores. Más allá de la indiscutible valía que las estancias en otros países pueden poseer desde un punto de vista meramente académico, sin duda alguna, el mayor tesoro que éstas pueden ofrecer se encuentra precisamente en entrar en contacto con otras realidades culturales, otros estilos de vida y formas de entender el mundo. Ello favorece que las percepciones que estos «viajeros» desarrollen de los países que les acogen resulten más realistas y menos desfiguradas por los estereotipos e ideas preconcebidas que todos solemos tener acerca de lo desconocido. Parece pues, que los estudios comparativos que se realicen para dar a conocer otras realidades educativas europeas, para ayudarnos a entender mejor las claves que permiten interpretar lo que sucede en otros lugares diferentes al nuestro, pueden ayudar a esta mejor comprensión de los pueblos. No obstante, este mayor conocimiento de lo europeo puede conllevar un peligro fundamental que conviene hacer explícito para intentar evitarlo en la medida de lo posible: el riesgo de que esta familiarización con los demás países europeos desemboque en un eurocentrismo exacerbado, que nos lleve a infravalorar otras realidades culturales no europeas.

En lo que respecta a las finalidades vinculadas al ámbito científico podemos resaltar que la Educación Comparada ofrece argumentos cruciales para comprender el estado de la cuestión que nos preocupa, en el mundo académico. Resulta interesante conocer las diferencias observadas en la menta-

lidad de aquéllos que toman las decisiones, qué claves en el «carácter nacional» del que tanto hablaban Arnold, Kandel o Hans permiten entender por qué determinadas iniciativas son frontalmente rechazadas en determinados Estados, conocer cómo entienden y se implican alumnos y profesores de distintos países en estos procesos de cambio, qué han opinado los expertos de distintas latitudes sobre la reforma de la Educación Superior, etc.

Adentrándonos ya en las finalidades vinculadas al conocimiento de otros sistemas educativos, podemos reseñar que adquieren una relevancia aún mayor si cabe. En una coyuntura como la actual donde se proponen una serie de directrices comunes aunque flexibles para sistemas que por su propia naturaleza y evolución³ han sido diferentes, resulta imprescindible desarrollar un conocimiento lo más profundo posible de la realidad educativa de otros contextos geográficos. Si así lo hacemos dispondremos de argumentos sólidos para saber qué es lo que debemos hacer o no en nuestro país. Como comentaremos *a posteriori* esta afirmación no debe ser malinterpretada entendiendo que lo que debe hacerse es copiar lo que otros han hecho. Sin embargo, sí estamos llamados a desarrollar un marco teórico bien fundamentado y sólido desde el que entender lo que está sucediendo y en cuya construcción puede resultar de gran ayuda el conocimiento de las decisiones y medidas implementadas más allá de nuestras fronteras.

De estas breves reflexiones puede extraerse una idea clara: desde la Educación Comparada puede generarse un espacio de reflexión que sirva como referencia para entender e interpretar las medidas que se sugieren como convenientes. En un momento como el presente en el que abundan las in-

³ Aunque no nos detendremos en esta cuestión pues excedería las posibilidades de este artículo recogemos a modo de síntesis que ilustre esta diversidad, las reflexiones de Michavila y Calvo (2000) quienes se refieren a de cuatros modelos de universidades claramente diferentes:

Modelo francés: Centros universitarios de carácter público, dependientes y financiados por la Administración Central.

Modelo anglosajón: visión más integral de la institución universitaria, encaminada a una formación lo más completa posible del estudiante (régimen internado, importancia de los *colleges*, tutorías, etc.)

Modelo alemán: libertad académica en la institución, propia retroalimentación de la ciencia y vinculación al mundo del trabajo. La investigación se convierte en centro de la actividad universitaria y constituye la base de la enseñanza.

Modelo de los países PECO: universidades altamente especializadas y dependientes de distintas administraciones según su campo de especialización.

certidumbres y las dudas acerca de la capacidad de afrontar los cambios con unos niveles de calidad suficiente, puede resultar tranquilizante evidenciar que nuestros problemas son compartidos y por lo tanto, que quizás la solución resulte más fácil si intentamos aprender algo de valor acerca de las respuestas adoptadas por otros sistemas:

«(...) nuestros problemas no son únicos, aspecto de enorme utilidad, ya que nos incita a buscar y a comprender fuerzas y factores fuera de las fronteras de nuestra sociedad (...) En tales casos no sólo es provechoso conocer los fenómenos que tienen lugar en otros países sino los intentos de solución en curso y las dificultades que éstos deben superar» (NOAH, 1990: 179).

II.3. Consideraciones en cuanto al modo de proceder: renunciar a copiar lo que otros han hecho

Si existe una máxima que se encuentra establecida y generalizada como elemento esencial de la Educación Comparada, es la inconveniencia de intentar copiar y trasladar de un modo automático las estrategias que han sido adoptadas en un determinado contexto a otro diferente, pues, lo que genera buenos resultados en un país, puede provocar el efecto contrario en otro (NOAH, 1990; ROSELLÓ, 1978). Entre otras muchas razones para entender la justificación de esta afirmación podríamos aducir que los sistemas educativos son siempre el producto de un conjunto de peculiaridades que le han ido dando forma a lo largo del tiempo. Resultan de plena aplicación las reflexiones de Hans (1953: 18) cuando insistía en la necesidad de tomar en consideración lo que denominó «carácter nacional» entendido como «(...) *el resultado complejo de mezclas raciales, adaptaciones lingüísticas, movimientos religiosos y situación geográficas e históricas en general*».

Por lo tanto, la inconveniencia de copiar lo ajeno sin tomar en cuenta todos estos elementos es una conclusión que ya a partir de los errores detectados en la llamada etapa de préstamo o importación ha quedado bien asentada en la Educación Comparada y que sin embargo, en la práctica es frecuentemente olvidada. Refiriéndose a esta problemática el profesor García Garrido planteaba en este mismo sentido la necesidad de tener en cuenta la verdadera meta de la Educación Comparada:

«La finalidad de la Educación Comparada no es la de ofrecer modelos para imitar o rechazar, sino la de comprender a los pueblos y aprender de sus experiencias educacionales y culturales. No es en definitiva, mejorar un sistema educativo aisladamente considerado, sino mejorar la educación en el mundo mediante la mejora de concretos sistemas educativos» (GARCÍA GARRIDO, 1991: 111).

Esta indicación resulta relevante en el caso que nos ocupa pues, en los diversos documentos oficiales, se deja claro que uno de los principales objetivos del EEES es precisamente el incremento de la calidad de «toda» la Educación Superior europea. A nadie se le escapa que este hecho parece íntimamente unido al intento de diseñar una Educación Superior que sea capaz de competir en su atractivo y pertinencia con la ofrecida por los Estados Unidos. Se entiende que la mejor forma de llevarlo a la práctica es desde una estrategia global y conjunta. En todo caso, no es menos cierto que en todos los documentos se deja bien patente que la intención no es eliminar la diversidad existente en cada uno de los sistemas (es decir imponer un modelo único) sino más bien intentar darle coherencia y orden a la diversidad existente, de modo y manera que sea posible sacar de ella el máximo partido:

«El panorama universitario europeo, organizado especialmente a nivel nacional y regional, se caracterizaba por una importante diversidad en términos de organización, gestión y condiciones de funcionamiento, incluidas las cuestiones de estatuto, condiciones de trabajo y contratación de profesorado y los investigadores (...) A través de las reformas estructurales inspiradas en el proceso de Bolonia se ha intentado organizar esa diversidad dentro de un marco más coherente y compatible a escala europea, lo que constituye una de las condiciones necesarias para la transparencia y competitividad de las universidades europeas tanto en Europa como a nivel mundial» (COMISIÓN COMUNIDADES EUROPEAS, 2003:6)

Por lo tanto, razones como las diferentes necesidades de cada uno de los entornos, las condiciones socioculturales heterogéneas en las que ve la luz cada sistema, la relación tan diferente que existe en ciertos países entre el mundo del empleo y de la Educación Superior, por ejemplo, son sólo algunas de las razones que se podrían ofrecer para entender y justificar desde nuestro ámbito de trabajo, por qué los distintos documentos que han ido conformando el EEES insisten en la aportación de modelos flexibles, que deberán

ser adaptados a cada contexto y combinados con la situaciones de diversidad de cada modelo de Educación Superior.

Aunque en principio se prefiera la mejora de la educación entendida globalmente antes que la de un sistema educativo concreto, es cierto que como consecuencia del proceso de Bolonia y si se dispone de los recursos necesarios, los diversos sistemas nacionales de Educación Superior pueden salir beneficiados. Diríamos entonces que desde la Educación Comparada éste podría ser considerado como un efecto colateral, puesto que la prioridad esencial sería la mejora colectiva, la transformación conjunta para lograr un incremento global de la calidad de la Educación Superior europea y por consiguiente de sus instituciones, de las prácticas que tienen lugar en ellas.

III. A MODO DE CONCLUSIÓN

Cuando se propone una reforma de la envergadura de la que plantea el EEES suele ser frecuente que aflore cierto desconcierto y desasosiego entre los que de alguna manera se verán afectados por las nuevas medidas. Así, en el momento presente sucede que muchos profesores se preguntan cuáles serán las funciones que deberán asumir; los alumnos por su parte se inquietan ante la duda de qué sucederá con sus estudios o qué se espera de ellos como universitarios; también los gestores de las diversas instituciones de Educación Superior se cuestionan cómo podrán afrontar con éxito los cambios propuestos y si serán capaces de encajar todas las piezas de esta gran puzzle que por momentos parece desordenarse.

Con todas estas dudas como telón de fondo y con otras muchas que seguramente podrían ser planteadas, la Educación Comparada se erige como una disciplina que podría tener mucho que decir. Siendo prudentes y sin olvidar que el objetivo último no puede ser en ningún caso ofrecer «recetas» de lo que ha funcionado en otros momentos o espacios, sí parece conveniente tener en el punto de mira la mayor información posible acerca de lo que sucede en otros lugares. En primer lugar, resultará esencial un buen trabajo descriptivo para conocer las estructuras de Educación Superior europeas, puesto que no todas ellas coinciden en sus planteamientos, organización interna y dichos factores determinarán de una manera decisiva el éxito y la rapidez en la adopción de las medidas derivadas del EEES. Como es evidente, la transición

resultará mucho más sencilla para aquellos países que ya presentaban ciertas similitudes con el nuevo modelo (por ejemplo, una mayor semejanza en la estructura de dos niveles Grado/Postgrado que ahora se propone) que para aquellos otros que están iniciando un proceso de reconversión absoluta de sus titulaciones y dinámicas de funcionamiento tradicionales.

En segundo lugar, una vez conocidos estos sistemas y adecuadamente contextualizados en sus correspondientes claves nacionales, es decir, tomando en cuenta las características de la sociedad, la idiosincrasia y cualquier otro factor interno o externo que pudiera influir en el planteamiento del sistema educativo, se podría proceder al análisis de las estrategias puestas en práctica para intentar amoldarse al nuevo modelo. No se trata de copiar, eso está claro, pero ciertamente el análisis de problemas comunes puede ayudar a relativizar su gravedad, así como a ofrecer algunas luces en un camino en el que hasta ahora predominan todavía las sombras.

Si el deseo es que la universidad española realice una transición no traumática y de calidad, será necesario no actuar por ensayo - error, sino más bien partir de un marco de reflexión fundamentada, pensada y reflexionada de lo que resulta conveniente hacer dada nuestra realidad educativa y social de partida concreta. Esta referencia puede resultar de interés dado que muchas universidades están proporcionando a sus investigadores facilidades y financiación⁴ para emprender el estudio de los retos que conllevará el proceso de Bolonia y muchas otras han iniciado ya la implantación experimental de la nueva metodología en alguna de sus titulaciones o cursos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COMISIÓN COMUNIDADES EUROPEAS (2003): *El papel de las Universidades en la Europa del Conocimiento*. COM (2003) 58 final.

⁴ Por mostrar un ejemplo, podemos resaltar que la Universidad de Oviedo ha abierto una convocatoria de Proyectos de Innovación financiados desde el Vicerrectorado de Calidad, Planificación e Innovación con el objetivo de incentivar el desarrollo de proyectos que estudien alguna de las vertientes del EEES. Por su parte, también el Vicerrectorado de Convergencia Europea, Postgrado y Títulos propios está desarrollando paralelamente sus propias convocatorias con fines parecidos.

- DE LA CALLE VELASCO, M. J. (2004): El reto de ser profesor en el contexto de la convergencia europea. La formación pedagógica como necesidad, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), pp. 251-258.
- EURYDICE (2005): *Focus on the Structure of Higher Education in Europe (2004/05) National Trends in the Bologna Process*. (Brussels, Eurydice).
- FARREL, J. P. (1990): La necesidad de la comparación en los estudios sobre la educación: la relevancia de la ciencia y el problema de la comparabilidad, en P. G. ALTBACH y G. P. KELLY (Comp.), *Nuevos enfoques en Educación Comparada*, pp. 229-243 (Madrid, Mondadori).
- FERRER JULIÁ, F. (2002): *La Educación Comparada actual* (Barcelona, Ariel).
- GARCÍA GARRIDO, J. L. (1991): *Fundamentos de Educación Comparada* (Madrid, Dykinson).
- GARCÍA GARRIDO, J. L. (1997): La Educación Comparada en una sociedad global, *Revista Española de Educación Comparada*, 3, pp. 61-81.
- HANS, N. (1953): *Educación Comparada* (Buenos Aires, Nova).
- MARTÍNEZ USARRALDE, M. J. (2003): *Educación Comparada: nuevos retos, renovados desafíos* (Madrid, La Muralla).
- MICHAVILA, F. y CALVO, B. (2000): *La universidad española hacia Europa* (Madrid, Fundación Alfonso Martín Escudero).
- MÉNDEZ PAZ, C. (2005): La implantación del sistema de créditos europeos como una oportunidad para la innovación y mejora de los procedimientos de enseñanza/apendizaje en la Universidad, *Revista Española de Pedagogía*, 230, pp. 43-62.
- NOAH, H. J. (1990): Usos y abusos de la Educación Comparada, en P. G. ALTBACH y G. P. KELLY (Comp.), *Nuevos enfoques en Educación Comparada*, pp. 177-190 (Madrid, Mondadori).
- PALACIOS PICOS, A. (2004): El crédito europeo como motor de cambio en la configuración del Espacio Europeo de la Educación Superior, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), pp. 197-205.
- ROSELLÓ, P. (1978): *La teoría de las corrientes educativas* (Barcelona, Promoción Cultural).
- SEMENT, J. M. (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.

- VALLE LÓPEZ, J. M. (2005): El «Proceso de Bolonia», ¿Punto de partida o línea de llegada? Historia de la política educativa de la Unión Europea en materia de Educación Superior, *Quaderns Digitals*, 38, pp. 1-20.
- VELLOSO, A. y PEDRÓ, F. (1991): *Manual de Educación Comparada. Conceptos básicos* (Barcelona: PPU).
- VILLA, A. y RUIZ CORBELLA, M. (2004): La red de Educación y es Espacio Europeo de la Educación superior, *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 18 (1), pp. 21-37.

REFERENCIAS INFORMÁTICAS

DECLARACIONES, CONFERENCIAS Y COMUNICADOS RELATIVOS AL ESPACIO EUROPEO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR:

- *Joint Declaration on harmonisation of the architecture of the European Higher System by the four ministers in charge for France, Germany, Italy and the United Kingdom*. La Sorbona (París), 25 mayo de 1998.
 - *The European Higher Education Area. Joint Declaration of the European Ministers of education*. Bolonia, 19 de junio de 1999.
 - *Towards the European Higher Education Area*. Praga, 19 mayo de 2001.
 - *Declaración de Graz: el papel de las Universidades*. Graz, 4 de julio de 2003.
 - *Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education*. Berlin, 19 septiembre de 2003.
 - *Conference of European Ministers responsible for Higher Education. The European Higher Education Area. Achieving the goals*. Bergen 19-20 mayo 2005. (<http://www.mec.es/univ/jsp/plantilla.jsp?id=3501>), consultado el 2 de junio de 2005.
- RED EDUCACIÓN (2004): *Diseño de las titulaciones de Grado de Pedagogía y Educación Social. Informe de la Red de educación*. (http://www.uib.es/estudis/centres/educacio/Informe_final_ANECA.pdf), consultado el 2 de junio de 2005.

RESUMEN

El presente artículo pretende presentar de una manera somera las posibilidades que la Educación Comparada puede ofrecer como disciplina y área de conocimiento desde la que afrontar el estudio de todos los cambios y transformaciones que se derivarán del Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES). Puesto que se trata de una disciplina que se encarga del estudio de los sistemas educativos, parece evidente que la Educación Superior como parte integrante de este sistema, puede constituir un tema de interés para los comparatistas. Asimismo, también algunas de las finalidades que se plantean como prioritarias en el ámbito de la Educación Comparada ofrecen un gran potencial para el estudio del EEES.

Cabe resaltar que una de las máximas principales de nuestra disciplina, resulta esencial para no cometer errores en la puesta en práctica de las reformas de las estructuras y procedimientos de Educación Superior, a saber, los efectos nefastos que podría generar intentar copiar o trasladar las iniciativas de otro país al nuestro, sin realizar los ajustes y adaptaciones que resulten pertinentes.

PALABRAS CLAVE: Educación Comparada. Educación y Unión Europea. Dimensión Europea de la Educación. Espacio Europeo de la Educación Superior.

ABSTRACT

The present article tries to show some of the possibilities offered by Comparative Education as a discipline which can study the changes and transformations which will be derived from the European Higher Education Area. As long as Comparative Education is an area of knowledge that focuses on the study of educational systems, it seems evident that if Higher Education is part of this system, it can constitute an interesting topic for Comparative Education experts. Likewise, some of the main purposes of Comparative Education offer a great potential for the study of the European Higher Education Area.

It is necessary to highlight that one of the principal maxims of our discipline, turns out to be essential to avoid mistakes when putting into practice the reform of Higher Education structures and procedures. We are referring to the negative effects that would be generated if we tried to copy the initiatives of other countries without pertinent adjustments.

KEY WORDS: Comparative Education. European Union and Education. European Dimension of Education. European Higher Education Area.