

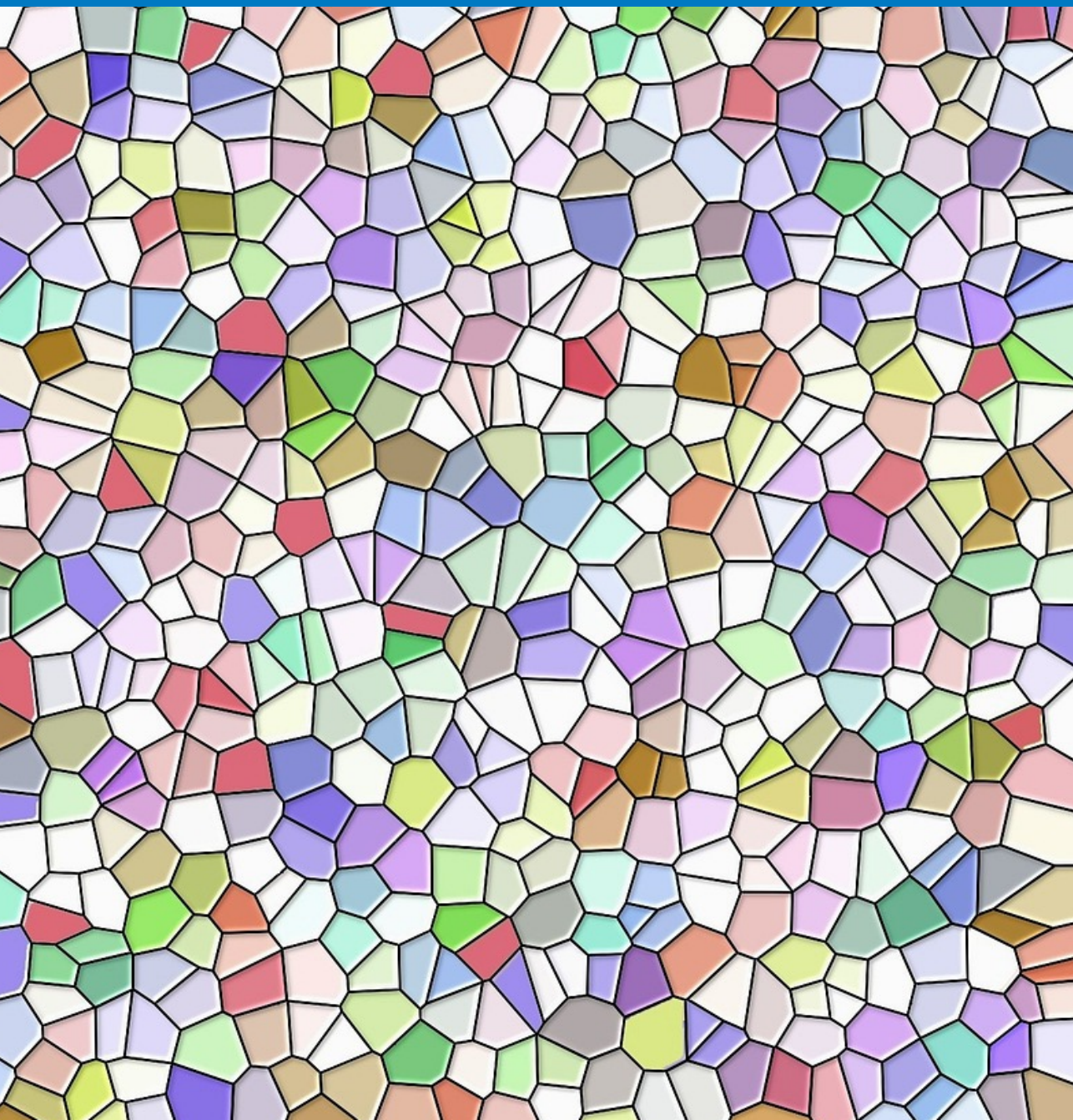
# Diseño y desarrollo del currículo en sistemas educativos descentralizados

Ministerio de Educación,  
Formación Profesional  
y Deportes

Estudio comparado y prospectiva para España en el marco de la reforma curricular de la LOMLOE



Javier M. Valle, Gabriel Álvarez-López, Adrián Neubauer y María Matarranz





# **Diseño y desarrollo del currículo en sistemas educativos descentralizados**

## **Estudio comparado y prospectiva para España en el marco de la reforma curricular de la LOMLOE**

Javier M. Valle

(Universidad Autónoma de Madrid)

Gabriel Álvarez-López

(Universidad de Salamanca)

Adrián Neubauer

(Universidad a Distancia de Madrid)

María Matarranz

(Universidad Autónoma de Madrid)

Grupo de Investigación sobre “Políticas Educativas Supranacionales” (GIPES)  
de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM)



Catálogo de publicaciones del Ministerio: <https://libreria.educacion.gob.es>

Catálogo general de publicaciones oficiales: <https://cpage.mpr.gob.es/>

Título de la obra

*Diseño y desarrollo del currículo en sistemas educativos descentralizados.*

*Estudio comparado y prospectiva para España en el marco de la reforma curricular de la LOMLOE*

Javier M. Valle, Gabriel Álvarez-López, Adrián Neubauer, María Matarranz

El presente trabajo es una obra colectiva fruto de un convenio de investigación entre la Fundación de la Universidad Autónoma de Madrid y el Ministerio español de Educación y Formación Profesional desarrollado a lo largo de 2021. En la investigación han tomado parte las siguientes personas:

**Directores de la investigación:**

Dr. Javier M. Valle.

Dr. Jesús Manso.

**Investigadores corresponsales para los informes internacionales:**

Dra. Dña. Ana Marín: Alemania.

Dr. D. Guillermo R. Ruiz: Argentina.

Dr. D. Joan María Senent: Bélgica y Suiza.

Dr. D. Vlademir Marim: Brasil.

D. Adrià Paredes: Canadá.

Dr. D. Enric Prats y Dña. Laia Ferrús: Finlandia.

Dr. D. Gabriel Álvarez-López: Portugal.

Dra. Dña. Inmaculada Egido: Reino Unido

**Equipo de investigación (GIPES):**

D. Enrique Alonso-Sainz (\*).

Dr. D. Gabriel Álvarez-López.

Dra. D. Alba García-Barrera.

Dra. Dña. María Matarranz.

Dra. Dña. Daria Mottareale

Dr. D. Adrián Neubauer.

Dña. Patricia G. Pérez (\*).

**Revisión del texto:**

Dña. Alejandra Sola.

(\*). Colaboradores del Departamento de Pedagogía de la Universidad Autónoma de Madrid en virtud de la concesión de la Ayuda para el fomento de la investigación en estudios de Máster durante el curso 2020-2021.



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL Y DEPORTES

Subdirección General de Ordenación Académica

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Edición: 2024

NIPO (papel): 164-24-022-6

NIPO (línea): 164-24-023-1

D.L.: M-5635 - 2024

Imprime: xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

## **Agradecimientos.**

Los directores de esta investigación, en nombre de todo el equipo investigador y en representación del GIPES desean agradecer la confianza que se ha depositado en ellos para la realización de este trabajo.

En primer término, queremos depositar ese agradecimiento desde una perspectiva institucional en el Ministerio de Educación y Formación Profesional, que solicitó la presente investigación y la financió. Pero de manera personal, queremos hacerlo especialmente en el Secretario de Estado de Educación en el momento de su encargo, el Dr. Alejandro Tiana, y en la Dra. Montserrat Grañeras, por ser quienes de manera decidida valoraron nuestra trayectoria en la investigación educativa de carácter comparado y supranacional y estimaron al GIPES como un equipo capaz de desarrollar este estudio con los niveles de calidad requeridos en un encargo de esta responsabilidad. Esta última, además, ha apoyado la publicación de la investigación en el formato de libro que ahora tiene el lector en sus manos.

La investigación se llevó a cabo en un momento en el que el desarrollo curricular de la LOMLOE se estaba proponiendo, no sin debate social; y este trabajo era un aporte al Ministerio para contribuir a dicho debate. Confiamos que al ver la luz ahora pueda aportar claves de comprensión al complejo proceso de descentralización curricular que, en gran parte, supone la LOMLOE. Su valor puede radicar en conocer el estado de la cuestión en aquel momento del diseño y el desarrollo curricular de los países que, con una estructura semejante a España, se organizan políticamente con una arquitectura territorial e institucionalmente más o menos descentralizada.

Poner en marcha la investigación, desarrollarla y llevarla a término ha representado para nosotros un proceso complejo, pero lo hemos hecho con una gran satisfacción ya que ha supuesto una modesta contribución a la evolución de la política educativa. Solo esperamos haber estado a la altura de lo que nos demandaba este escenario de tanto interés para el futuro de la educación española.

Queremos cerrar esta página de agradecimientos con los que merecen dos grupos de personas que han tenido una enorme relevancia para el buen desarrollo de este trabajo y que han contribuido de una forma decidida a que llegara a término en tiempo y forma. Por un lado, todas las personas que directamente han participado en el estudio y que han sido mencionados en la página de créditos de este informe. Especialmente, a los investigadores que han actuado como corresponsales para los informes internacionales. Ellos han sido los protagonistas a la hora de localizar, seleccionar, sistematizar y presentar la información relativa a cada país. Sin sus aportes, la investigación no se hubiera llevado a efecto. De hecho, hemos respetado su criterio a la hora de incorporar la información relativa a cada país, por lo que esta es, en primer término, un aporte suyo. A todos ellos, por su paciencia, eficiencia y solvencia académica, muchísimas gracias.

Por otro lado, a todo el equipo del GIPES, porque cada uno en el desempeño de sus labores, siempre con una entrega generosa, de modo eficaz, y con un talante humano ejemplar, hace posible que la factura de cualquier producto que se genera en el seno del equipo fluya de manera serena y agradable... Y eso no siempre es fácil de conseguir...



# ÍNDICE

	<b>Pág.</b>
<b>Presentación</b> .....	11
<b>PARTE I. MARCO TEÓRICO Y METODOLÓGICO</b>	
<b>Capítulo 1. La descentralización educativa y curricular</b> .....	15
1.1. Sentido de la descentralización educativa .....	16
1.1.1. El origen de la descentralización educativa .....	16
1.1.2. Niveles y categorías de descentralización .....	16
1.1.3. Razones para la descentralización .....	18
1.2. Modelos de descentralización educativa.....	19
1.2.1. Regionalización y municipalización.....	19
1.2.2. Propuestas de autores.....	20
1.3. Implicaciones de la descentralización para el diseño curricular.....	26
1.4. Claves para interpretar la descentralización educativa y curricular .....	29
<b>Capítulo 2. Proceso de descentralización en España</b> .....	33
2.1. Sentido de la descentralización educativa en España .....	33
2.2. Modelo de descentralización educativo en España.....	34
2.2.1. Trasferencias de competencias a las Comunidades Autónomas ..	34
2.2.2. Órganos de coordinación y cooperación interterritorial .....	37
2.2.3. Municipalización y autonomía de centro .....	38
2.3. La descentralización curricular en España .....	39
2.4. Claves para interpretar la descentralización curricular española.....	40
<b>Capítulo 3. Metodología de la investigación</b> .....	43
3.1. El método comparado.....	43
3.2. Definición del diseño metodológico.....	44
3.2.1. Selección y definición del problema .....	44
3.2.2. Formulación de presupuestos de partida .....	48
3.2.3. La unidad de análisis: países y dimensiones de comparación.....	49
3.3. Desarrollo de la investigación .....	53

## PARTE II. FASE DESCRIPTIVA E INTERPRETATIVA

<b>Capítulo 4. Fase descriptiva e interpretativa</b> .....	57
4.1. Alemania .....	57
4.1.1. Datos generales y educativos .....	57
4.1.2. Modelo educativo y estructura de Alemania .....	58
4.1.3. Currículo- Estado de Baviera.....	59
4.1.4. Currículo - Estado de Sajonia .....	59
4.2. Argentina.....	60
4.2.1. Datos generales y educativos .....	60
4.2.2. Modelo educativo y estructura .....	60
4.2.3. Currículo .....	61
4.3. Bélgica .....	62
4.3.1. Datos generales y educativos .....	62
4.3.2. Modelo educativo y estructura .....	63
4.3.4. Currículo .....	64
4.4. Brasil .....	65
4.4.1. Datos generales y educativos .....	65
4.4.2. Modelo educativo y estructura .....	65
4.4.3. Currículo .....	67
4.5. Canadá .....	67
4.5.1. Datos generales y educativos .....	67
4.5.2. Modelo educativo y estructura .....	68
4.5.3. Currículo .....	69
4.6. Finlandia .....	70
4.6.1. Datos generales y educativos .....	70
4.6.2. Modelo educativo y estructura .....	71
4.6.3. Currículo .....	72
4.7. Portugal.....	72
4.7.1. Datos generales y educativos .....	72
4.7.2. Modelo educativo y estructura .....	73
4.7.3. Currículo .....	75
4.8. Reino Unido.....	76
4.8.1. Datos generales y educativos .....	76
4.8.2. Modelo educativo y estructura .....	76
4.8.3. Currículo .....	77
4.9. Suiza .....	78
4.9.1. Datos generales y educativos .....	78
4.9.2. Modelo educativo y estructura .....	79
4.9.3. Currículo .....	80
4.10. España .....	80
4.10.1. Datos generales y educativos .....	80
4.10.2. Modelo educativo y estructura .....	81
4.10.3. Currículo .....	82



### PARTE III. ESTUDIO COMPARADO

<b>Capítulo 5. Yuxtaposición y comparación</b> .....	87
5.1. Contexto sociopolítico .....	87
5.1.1. Política: régimen, organización estatal y gobiernos nacionales ...	87
5.1.2. Diversidad social y cultural .....	90
5.1.3. Geografía y Demografía .....	93
5.1.4. Economía.....	96
5.2. Marco educativo .....	99
5.2.1. Legislación.....	99
5.2.2. Estructura educativa.....	101
5.2.3. Reparto competencial.....	107
5.2.3.1. Niveles de la administración del Estado con competencias en materia educativa.....	107
5.2.3.2. Cuestiones que aborda cada nivel de la administración del Estado con competencias educativas.....	110
5.2.4. Debates y reformas en curso durante el diseño de la LOMLOE..	115
5.3. Currículo .....	117
5.3.1. Niveles de la administración del Estado/instituciones escolares con competencias en materia curricular y responsabilidad en el desarrollo de los elementos curriculares .....	117
5.3.2. Elementos curriculares.....	123
5.3.2.1. Contenidos y competencias.....	123
5.3.2.2. Metodología .....	125
5.3.2.3. Organización.....	125
5.3.2.4. Evaluación y objetivos.....	126
5.3.3. Instancias de coordinación / soporte para el diseño y la implementación curricular.....	127
5.4. Conclusiones del estudio comparado .....	129
5.4.1. Respecto al modelo de reparto competencial en relación con el currículo .....	129
5.4.2. Grado de satisfacción en el país con su modelo .....	130
5.4.3. Rendimiento del sistema.....	131
<b>Capítulo 6. Reflexiones finales y prospectiva para España</b> .....	133
6.1. Reflexiones comparativas.....	133
6.2. Recomendaciones para el caso español .....	136
<b>Referencias bibliográficas</b> .....	139



# Presentación

El Parlamento español aprobó el mes de diciembre del año 2020 la *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (LOMLOE) (BOE de 30 de diciembre). En el proceso de su desarrollo resultaba imprescindible el diseño de un nuevo currículo para las enseñanzas no universitarias. 11

Ese diseño debía ajustarse, por un lado, a la distribución de competencias que en el marco de nuestro ordenamiento jurídico corresponde a las distintas administraciones educativas. Ello era un imperativo jurídico y administrativo ineludible. Pero era también una necesidad de primer orden que respondiese a la compleja realidad española, con una gran diversidad en sus territorios, tanto en lo que se corresponde con cuestiones geográficas, demográficas, sociales y económicas, como en lo referido a elementos culturales. Toda esta diversidad debía ser tenida en cuenta en el diseño del currículo de nuestro país.

En ese escenario, pues, y para orientar la propuesta de los elementos normativos que debían ofrecerse desde el Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP), se hizo necesario analizar cómo se distribuyen los distintos niveles de desarrollo curricular entre las diferentes instancias con competencias en materia educativa (estatales, regionales y locales) en diferentes países que tienen un modelo de organización política semejante al nuestro. También resultaba interesante plantear la comparación con países que mantienen cierta descentralización curricular hacia el nivel de los centros, dado que la propuesta de la LOMLOE profundiza en esa descentralización en el caso de nuestro país.

Por su parte, el Grupo de Investigación sobre “Políticas Educativas Supranacionales” (GIPES), coordinado por Javier M. Valle, llevaba ya en ese momento una larga trayectoria de más de una década realizando investigación de carácter supranacional y comparado, por lo que contaba con los recursos humanos y de conocimiento suficientes para la realización de un estudio de esa naturaleza, que permitiera ese análisis y que ayudase a la toma de decisiones a las instancias políticas.

Así pues, esta publicación es el reflejo del informe resultado de la investigación que el GIPES realizó para el MEFP durante el año 2021 con la finalidad de disponer de un análisis comparado sobre los modelos de distribución de competencias entre las distintas administraciones educativas en relación con el desarrollo curricular en países con modelos de organización política semejantes al nuestro.

Para alcanzar ese objetivo general, se siguieron unos pasos, conforme a la metodología de la Educación Comparada que se irán desgranando en el transcurso de estas páginas. En el marco teórico se sintetiza la revisión de la literatura que se hizo sobre la distribución de competencias en el ámbito del desarrollo curricular. Se inicia con dos capítulos que dibujan el marco teórico de la investigación, referidos a la descentralización educativa y curricular y al proceso de descentralización curricular en España. Posteriormente, el tercer capítulo expresa los fundamentos metodológicos de la investigación y explica su desarrollo.

En los siguientes capítulos, que constituyen la segunda parte de este libro, se ofrece la información de los países analizados, considerando también el caso de España. Hemos de hacer constar en este punto que la fuente de información han sido los corresponsales de cada país mencionados en la página de créditos. Por purismo metodológico, la dirección de este informe ha querido mantener intacta la consideración que sobre cada país ha hecho el corresponsal correspondiente.

La tercera y última parte presenta los capítulos en los que se ofrecen los resultados (yuxtaposición y análisis comparado) y las conclusiones finales del trabajo, con énfasis en la prospectiva que se hizo en su momento para que fuera útil para la elaboración de los Reales Decretos de currículo que vinieron después. Será tarea del lector valorar hasta qué puntos los aportes fueron o no sustanciales al desarrollo curricular que vino después.

# Parte I

## Marco teórico y metodológico



# Capítulo 1.

## La descentralización educativa y curricular

Según la Real Academia de la Lengua Española, el acto de descentralizar implica “transferir a diversas corporaciones u oficios parte de la autoridad que antes ejercía el Gobierno supremo del Estado”. En el ámbito académico, la conceptualización clásica de Rondinelli et al. (1983) la simplifica Pedró (2014) definiendo la descentralización como “la transferencia o devolución de la autoridad de un nivel más alto a un nivel político o administrativo inferior, normalmente desde un gobierno central hacia gobiernos regionales o, más comúnmente, locales” (p. 357). Por lo tanto, se trata de establecer una estructura de organización gubernamental, política y/o administrativa en la que ciertos poderes, responsabilidades y facultades sean delegados y/o transferidos a organismos infraestatales de carácter territorial (comunidades autónomas, provincias o municipios), aumentando su autonomía (Parra, 2017; Asmat, 2020). 15

La descentralización se podría definir brevemente como una distribución de autoridad, recursos y responsabilidades entre los diferentes actores del sistema (Dyer y Rose, 2005). No obstante, el término engloba una multitud de conceptos y de reformas cuya definición excedería el propósito del presente estudio, pero que comparten el objetivo final de la descentralización: reducir las competencias del gobierno central en la gestión de los sistemas involucrados, transfiriéndolas hacia autoridades subnacionales, ya sean regionales, provinciales o locales. En concreto, la descentralización educativa no debe confundirse con una simple delegación de la gestión, ya que, si las decisiones se siguen tomando desde la Administración central, se trataría de una desconcentración de poderes, pero no de una descentralización de los mismos. Ejemplo de ello sería la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa

de 1970, en la que no se estableció una cesión de poder en la toma de decisiones educativas, por lo que supuso una desconcentración, pero no una descentralización educativa (García-Rubio, 2015).

## 1.1. Sentido de la descentralización educativa

### 1.1.1. El origen de la descentralización educativa

El origen de la descentralización en el ámbito educativo se puede explicar, fundamentalmente, en función de tres factores. Por una parte, por la desilusión que generó el modelo centralizado de la década de los 80 (PNUD, 2003; Dyer y Rose, 2005), cuyas propuestas no solucionaron los problemas de los sistemas educativos. Por otra parte, por el papel que desempeñaron organismos internacionales como la UNESCO o el Banco Mundial, promoviendo encuentros de buenas prácticas y facilitando financiación asociada a proyectos descentralizadores (McNamara, 2007). Por último, la crisis de legitimidad que sufre el Estado-nación, que ha llevado a involucrar más a los grupos y organizaciones locales en la toma de decisiones como un instrumento de legitimación compensatoria que, además, busca responder al gran volumen de diversidad existente en la sociedad actual (Bolívar, 1994; Carranza et al., 1999). Estas tres razones fueron las espoletas de salida de un debate que se mantiene aún hoy en día en muchos Estados aplicados a diferentes dimensiones del sistema educativo.

16 Asimismo, la descentralización ofrece cierta ambigüedad política que no comprometía a sus responsables por tres razones: es un proceso político que oculta más de lo que revela, se justifica bien desde la tecnocracia y ha sido una permanente reivindicación liberal que se ajusta bien a las demandas de democratización y participación en los sistemas educativos.

### 1.1.2. Niveles y categorías de descentralización

El escenario descrito favorece la transferencia de autoridad, responsabilidades, recursos, etc., pero no se concreta qué dimensiones del sistema son las susceptibles de ser transferidas. Ya en 1995, la OCDE llevó a cabo una revisión exhaustiva de la literatura y organizó los ámbitos en cuatro categorías:

1. La organización de la instrucción: organismos competentes (órganos que determinan la escuela asistió), política escolar, temporización, libros de texto, agrupamientos, asistencia, métodos de enseñanza y evaluación.
2. La planificación de la educación y el establecimiento del nivel de estructuras: gestión escolar, currículo, elección de asignaturas, contenidos, exámenes de calificación y acreditación.
3. La gestión de personal: contratación, despido y salarios.
4. La asignación de recursos y el nivel de uso: costos detallados, uso de recursos, y mantenimiento y costes operativos.



Según Gimeno (2005), es en la autonomía para captar y administrar recursos donde se muestra la verdadera autonomía de un nivel administrativo, porque esta captación y administración de recursos es lo que les posibilita para desarrollar programas y mostrar prioridades de manera diferenciada.

Estas cuatro categorías, que sintetiza la OCDE, se pueden concretar en dos tipos de descentralización (Daun, 2007): administrativa y política. Una está vinculada a la transferencia de poder político y la otra a la transferencia de responsabilidades y funciones de administración. La diferencia permite matices interesantes en el análisis pues podemos encontrarnos con Estados donde las decisiones se tomen desde el órgano central, pero se ejecuten desde instancias regionales (centralización política y descentralización administrativa). Gimeno (2005) plantea que la diferencia entre ambas “reside en que en la descentralización política son los de afuera quienes reciben o conquistan poder de decidir, entiéndase las representaciones de la sociedad, la comunidad local o las familias” (pp. 100-101).

Además, también la OCDE (2018) recoge seis niveles distintos de gobierno o autoridad educativa en los que se pueden tomar decisiones en las escuelas secundarias inferiores públicas: (1) central; (2) estatal; (3) provincial/regional; (4) subregional; (5) local; y (6) escolar. Dado que en algunos países las decisiones no se adoptan a un nivel específico, sino a múltiples niveles, incluye una última categoría para darles cabida, que denomina “múltiples niveles”. No obstante, los datos recogidos por este estudio agrupan las decisiones en torno a cuatro niveles diferentes de gobierno que facilitan la comparación entre países federales y no federales: (1) nivel escolar; (2) nivel local, regional o subregional; (3) nivel estatal o central; y (4) nivel múltiple. En este sentido, los datos revelan que, entre los 38 países y economías cuyos datos fueron analizados, la mayor parte de las decisiones se toman a nivel escolar.

Teniendo en cuenta la taxonomía que acabamos de describir, la OCDE (2018) presenta la existencia de grandes diferencias en cuanto a los niveles de gobierno responsables de las decisiones en cada uno de estos cuatro dominios. En promedio, los datos recogidos indican que las decisiones relacionadas con la organización de la enseñanza se toman principalmente a nivel escolar (50%), las decisiones relativas a la gestión de recursos se toman con mayor frecuencia a nivel local o escolar (48%), y las decisiones sobre planificación y estructuran se suelen tomar a nivel central o estatal (48%). Por su parte, las decisiones relacionadas con la gestión del personal se distribuyen de manera más uniforme entre los distintos niveles de gobierno.

Con relación a estos cuatro dominios, resulta necesario subrayar que la distribución de las decisiones tomadas por cada nivel administrativo dentro de dichos dominios constituye un indicador de “descentralización funcional”, ya que dichas decisiones pueden encontrarse descentralizadas en ciertas actividades y centralizadas en otras. Para entender esta cuestión, la OCDE (2018) pone como ejemplo que un país puede centralizar casi todas las decisiones sobre el plan de estudios y dejar a las escuelas el control casi completo sobre los programas de estudio que se ofrecen en dicho centro educativo.

TABLA 1. Niveles y Categorías de la descentralización, según la OCDE

NIVELES O AGENTES	CATEGORÍAS
Central Estatal Provincial/regional Subregional Local Escolar	Organización de la instrucción Gestión del personal Asignación de recursos y nivel de uso

Fuente: Elaboración propia a partir de OCDE (1995, 2018).

### 1.1.3. Razones para la descentralización

18

Las razones que justifican los procesos descentralizadores son variadas. Lauglo y McLean (1985) proponen tres lógicas que se sitúan detrás de un proceso descentralizador: la administrativa, la política y la ideológica. Según estos autores, la lógica administrativa maneja el supuesto de que la administración de un sistema centralizado es innecesaria, extensa, compleja y lenta, una idea secundada por Romero (2006). Desde esta perspectiva, la descentralización es una estrategia para evitar estos efectos. Por otra parte, en la lógica política, la descentralización es vista como una forma de reducir la energía profesional y para mantener e incluso reforzar el control político y el poder. Dar más poder a los padres y la comunidad local es una forma de lograr esto. Por último, el fundamento ideológico se basa en algunos supuestos fundamentales sobre los seres humanos y la sociedad en la que el individuo se percibe como responsable e integral. Desde esta perspectiva, la descentralización en el nivel individual crea condiciones de promoción de la actividad y la responsabilidad social.

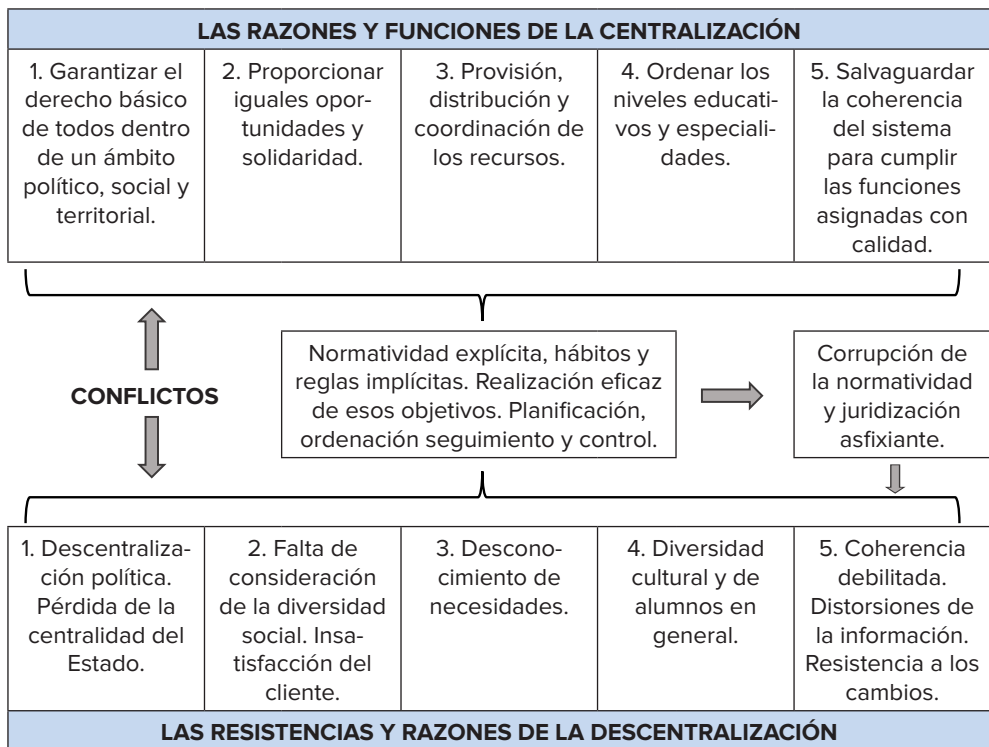
Por su parte, Weidmar y De Pietro (2011) entre las razones que identifican destacan la representatividad de minorías, el aumento de la eficiencia, la mejora en el acceso o la reducción de la distancia entre la comunidad educativa y los *policymakers*. Asimismo, destacamos el análisis de Weiler (1990) que explica los diferentes motivos dividiendo la descentralización en tres categorías. La primera categoría es la descentralización como la redistribución de la autoridad del nivel central al local. Normalmente, esto se llevará a cabo a través de medidas legislativas o la asignación de los recursos. La segunda categoría es la descentralización como una estrategia para obtener una mayor eficiencia en el sector educativo. El supuesto es que la descentralización moviliza la gestión del uso de los recursos disponibles de una manera más eficiente. La tercera categoría se centra en el papel de la descentralización en el plan de estudios y la cultura de aprendizaje en las escuelas, afirmando que esta dará más espacio para la varianza local y, a través de esto, los estudiantes estarán más motivados y se establecerá una mejor cultura de aprendizaje. Esta tercera razón es la que puede justificar los procesos de descentralización curricular que aquí estudiaremos.

Sea como fuera, Gimeno (2005) explica que la decisión sobre si centralizar o descentralizar debe pivotar sobre la respuesta a preguntas como:

- ¿Qué opción es más conveniente?,
- ¿Para qué regular de forma centralizada o descentralizada?,
- ¿Por qué hay que descentralizar?,
- ¿De quién a quiénes pasa la capacidad de decisión?,
- ¿Quiénes participan en el reparto?,
- ¿Decidir, sobre qué?

Y plantea que “estos interrogantes ponen de manifiesto que la descentralización es conceptualmente bastante más problemática que su antagónica” (p. 103).

FIGURA 1. La dialéctica entre las razones de la centralización y de la descentralización



Fuente: Adaptado de Gimeno (2005, p. 109)

## 1.2. Modelos de descentralización educativa

### 1.2.1. Regionalización y municipalización

Antes de entrar a analizar los diferentes modelos de administración educativa en función de su posición en el *continuum* centralización – descentralización, es interesante detenerse en dos formas de descentralización: regionalización y municipalización.

Según García Garrido (2005), se entiende por regionalización “lo que en teoría política suele corrientemente denominarse `descentralización política territorial” (p. 32). La principal razón que ofrece para emplear el término “regionalización”, en lugar del término “descentralización política territorial”, es que el primero resulta semánticamente más aplicable a múltiples países. A su juicio, “un sistema puede descentralizarse en la medida en que antes está centralizado” (p. 32). Pero, dado que nos encontramos con países que no han partido de una centralización política, sino que la han ido asumiendo a lo largo del tiempo, este autor prefiere hablar de regionalización o de “sistemas regionalizados” cuando nos referimos a territorios que desde el inicio se han desarrollado sobre el respeto a las autonomías de los poderes regionales o locales que lo integran. Regionalización, por lo tanto, se utiliza como tendencia opuesta a la centralización, también concebida aquí territorialmente.

Por su parte, la municipalización tiene que ver con la descentralización hasta el nivel local de administración pública. En algunos países, el programa de descentralización da autonomía a la municipalidad o al distrito para decidir cómo organizar la toma de decisiones dentro de su territorio. El tipo de disposición de la comunidad o escuela local está, en gran medida, determinada por el marco establecido a nivel central del Estado. En Suecia, por ejemplo, “existe una gran variación en la forma en municipios organizar modalidades de toma de decisiones por debajo de la placa municipio, mientras que en muchos otros países existe un marco más estricto y detallado establecido desde el nivel central” (Daun, 2007, p. 36). Un paso más en la transferencia de competencias a niveles inferiores la encontramos en lo que Caldwell (2009) denominó “descentralización horizontal”. Hasta ahora, descentralizar estaba relacionado con la distribución de autoridad, responsabilidad y recursos en un continuo vertical. Sin embargo, según este autor, existen evidencias de grandes cambios en la gestión basada en la escuela y en un alto nivel de personalización en el aprendizaje. Esta descentralización horizontal distribuye el poder entre actores del mismo nivel (Romero, 2006), lo que se suele concretar en la generación de redes de centros. El caso paradigmático serían las LEAs inglesas o los recientes *clusters* portugueses.

### 1.2.2. Propuestas de autores

La descentralización educativa se suele entender como un *continuum* en la transferencia de competencias que va desde las posiciones más centralizadas hasta las más descentralizadas. Al mismo tiempo, existe consenso en determinar la inexistencia de modelos puros. Por lo tanto, cada Estado ha ido acomodando su grado de descentralización a su trayectoria y a sus condicionantes tanto sociales como económicos. Han sido muchos los autores que se han preocupado por generar modelos que permitan ubicar a los diferentes Estados en diferentes clasificaciones para facilitar la identificación de procesos de descentralización en una mirada internacional. En este trabajo, presentamos las propuestas de García Garrido (2005), Pedró (2009) y Puelles (1992, 1996), como tres de las aportaciones más significativas en este campo realizadas por autores de nuestro país.

Un primer acercamiento a los modelos de sistemas educativos en función de la distribución de competencias lo encontramos de la mano del profesor García Garrido (2005) quien diferencia fundamentalmente tres sistemas:

1. Sistemas básicamente centralizados: Francia, Italia, Portugal, Grecia, Europa Oriental – regímenes comunistas hasta la caída del Muro de Berlín –, China, países árabes, nuevos Estados surgidos de la descolonización en el siglo XX y jóvenes naciones del continente asiático – por ejemplo, Pakistán –.
2. Sistemas regionalizados: diferenciando tres esquemas diferentes de regionalización: 1) “la administración educativa no es directa competencia del gobierno central o de órganos centrales especializados de la nación, sino que recae sobre los gobiernos u organismos de los Estados o territorios federados que la conforman” (p. 52): Suiza, Alemania, Canadá y Australia. 2) Reino Unido “en el que han gozado de notable tradición y peso las comunidades locales, pero en el que después se ha evidenciado una intervención directa más acusadas de la nación o, si se prefiere, del gobierno central” (p. 52). 3) Estados Unidos de América “ya que, aparte de considerarse allí a la educación como responsabilidad de cada Estado, se da además el caso de que quienes verdaderamente gestionan y gobiernan el sistema educativo son las comunidades locales” (p. 52)
3. Sistemas descentralizados: “sistemas educativos que, si bien parten de estructuras administrativas inicialmente centralizadas, han llegado después a poseer una descentralización mayor o menor según los casos”: Austria, Japón, Bélgica, España, países nórdicos (Suecia, Noruega y Dinamarca), países latinoamericanos (Argentina, Brasil, México y Venezuela) (pp. 68 – 76).

TABLA 2. Modelos de centralización educativa según García Garrido (2005)

TIPOLOGÍA	EXPLICACIÓN Y EJEMPLOS
Sistemas centralizados	Francia, Italia, Portugal, Grecia, Europa Oriental – regímenes comunistas hasta la caída del Muro de Berlín –, China, países árabes, nuevos Estados surgidos de la descolonización en el siglo XX y jóvenes nacionales del continente asiático – por ejemplo, Pakistán –.
Sistemas regionalizados	Tres esquemas diferentes de regionalización: a) La Administración educativa recae sobre los gobiernos u organismos de los Estados o territorios federados que la conforman. Ejemplo: Suiza, Alemania, Canadá y Australia. b) Las comunidades locales han gozado de notable tradición y peso, pero después se ha evidenciado una intervención directa más acusadas del gobierno central. Ejemplo: Reino Unido. c) La educación es responsabilidad de cada Estado; se da además el caso de que quienes verdaderamente gestionan y gobiernan el sistema educativo son las comunidades locales. Ejemplo: Estados Unidos
Sistemas descentralizados	Sistemas educativos que, si bien parten de estructuras administrativas inicialmente centralizadas, han llegado después a poseer una descentralización mayor o menor según los casos. Ejemplo: Austria, Japón, Bélgica, España, países nórdicos (Suecia, Noruega y Dinamarca), países latinoamericanos (Argentina, Brasil, México y Venezuela)

Una segunda propuesta la encontramos en el trabajo de Pedró (2009), quien consideró como punto de partida el porcentaje de decisiones tomadas en cada uno de los niveles de gobierno y, al mismo tiempo, el porcentaje de participación en el gasto público en educación de cada uno de ellos, tomando como referencia los datos del *Education at a Glance* del 2008. Este autor identifica cuatro modelos:

1. El modelo centralizado, “países donde la mayor parte de las competencias están en manos del gobierno central o, de no ser así, por lo menos la mayoría del gasto público en educación es presupuestado y ejecutado por el gobierno central” (p. 358). Bajo este modelo distinguimos dos modalidades distintas:
  - “El gobierno central dispone de la mayoría de las competencias y también de mayor responsabilidad y autonomía en materia de gasto público educativo” (p. 358). Ejemplo: Grecia, Portugal, Luxemburgo y Turquía.
  - “La mayor parte del gasto educativo se presupuesta y ejecuta por parte del gobierno central, pero, además, otros niveles de gobierno tienen una intervención significativa en los procesos de toma de decisiones” (p. 359). Ejemplo: España, Francia y Japón.
2. El modelo autónomo, “el gobierno central sigue contando con un papel predominante, puesto que no sólo presupuesta y ejecuta buena parte del gasto público en educación, sino que se reserva determinadas competencias que, en la práctica, le confieren el papel rector fundamental en materia educativa” (p. 359). Además, “el gobierno central dicta los objetivos y pone en pie los mecanismos de evaluación para medir su logro, confiriendo la máxima autonomía a los centros escolares en cuanto al modo y forma de llevar a cabo sus objetivos” (p. 359). Ejemplo: Países Bajos, Nueva Zelanda, República Checa y Eslovaquia.
3. El modelo federal o regionalizado, “caracterizado por el protagonismo de los Estados, regiones o provincias en los que se divide el país, y que acostumbran a ser soberanos en esta materia, dejando en manos del gobierno federal unas posibilidades de intervención política o financiera muy reducidas” (p. 359). Este modelo ha dado lugar a dos modalidades distintas:
  - “Cada Estado se configura como una administración educativa fuertemente centralizada donde los restantes niveles de gobierno tienen una relevancia mínima” (p. 359). Ejemplo: Australia y México.
  - “Cada uno de los Estados puede decidir dotarse de una estructura interna de gobierno o de financiación más o menos centralizada” (p. 360). Ejemplo: Austria, Bélgica, Canadá y EE.UU..
4. El modelo municipal, en el que encontramos dos modalidades:
  - “los municipios de una forma predominante se ocupan de proveer, organizar y gestionar la enseñanza para cumplir los objetivos marcados por el gobierno nacional. La cuota de autonomía de los centros escolares, a pesar de existir, es comparativamente baja” (p. 360). Ejemplo: Finlandia e Islandia.
  - “Una participación muy significativa de los propios centros escolares, sin negar la premisa mayor de que las competencias y las responsabilidades fundamentales están siempre en manos de los gobiernos municipales” (p. 360). Este es el modelo mayoritario en la OCDE. Ejemplo: Dinamarca, Noruega, Suecia, Corea, Polonia, Hungría e Inglaterra.

TABLA 3. Modelos de centralización educativa según Pedró (2009)

Tipología	Explicación y ejemplos
Modelo centralizado	<p>Países donde la mayor parte de las competencias están en manos del gobierno central o, de no ser así, por lo menos la mayoría del gasto público en educación es presupuestado y ejecutado por el gobierno central. Bajo este modelo distinguimos dos modalidades distintas:</p> <p>a) El gobierno central dispone de la mayoría de las competencias y también de mayor responsabilidad y autonomía en materia de gasto público educativo. Ejemplo: Grecia, Portugal, Luxemburgo y Turquía.</p> <p>b) La mayor parte del gasto educativo se presupuesta y ejecuta por parte del gobierno central pero, además, otros niveles de gobierno tienen una intervención significativa en los procesos de toma de decisiones. Ejemplo: España, Francia y Japón.</p>
Modelo autónomo	<p>El gobierno central sigue contando con un papel predominante, puesto que no sólo presupuesta y ejecuta buena parte del gasto público en educación, sino que se reserva determinadas competencias que, en la práctica, le confieren el papel rector fundamental en materia educativa.</p> <p>Además, el gobierno central dicta los objetivos y pone en pie los mecanismos de evaluación para medir su logro, confiriendo la máxima autonomía a los centros escolares en cuanto al modo y forma de llevar a cabo sus objetivos.</p> <p>Ejemplos: Países Bajos, Nueva Zelanda, República Checa y Eslovaquia.</p>
Modelo federal o regionalizado	<p>Caracterizado por el protagonismo de los Estados, regiones o provincias en los que se divide el país, y que acostumbran a ser soberanos en esta materia, dejando en manos del gobierno federal unas posibilidades de intervención política o financiera muy reducidas. Este modelo ha dado lugar a dos modalidades distintas:</p> <p>a) Cada Estado se configura como una Administración educativa fuertemente centralizada donde los restantes niveles de gobierno tienen una relevancia mínima. Ejemplo: Australia y México.</p> <p>b) Cada uno de los Estados puede decidir dotarse de una estructura interna de gobierno o de financiación más o menos centralizada. Ejemplo: Austria, Bélgica, Canadá y EEUU.</p>
Modelo municipal	<p>Los municipios de una forma predominante se ocupan de proveer, organizar y gestionar la enseñanza para cumplir los objetivos marcados por el gobierno nacional. La cuota de autonomía de los centros escolares, a pesar de existir, es comparativamente baja. Ejemplo: Finlandia e Islandia.</p> <p>Una participación muy significativa de los propios centros escolares, sin negar la premisa mayor de que las competencias y las responsabilidades fundamentales están siempre en manos de los gobiernos municipales. Este es el modelo mayoritario en la OCDE. Ejemplo: Dinamarca, Noruega, Suecia, Corea, Polonia, Hungría e Inglaterra.</p>

Por último, destacamos la clasificación de modelos de sistemas de Puelles (1992) que desarrolló en base a cinco preguntas: (1) ¿quién toma la decisión sobre la ordenación básica de la educación?, es decir: ¿quién determina el número de niveles educativos (primaria, secundaria, etc.) que constituirán el sistema educativo, el número de cursos académicos que integrarán los niveles, la duración de la escolaridad obligatoria, los requisitos de acceso de un nivel educativo a otro?; (2) ¿quién establece las condiciones para obtener los correspondientes títulos académicos; quién expide los títulos?; (3) ¿quién toma la decisión sobre el currículo, es decir, el conjunto de objetivos, contenidos, métodos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles educativos que componen el sistema educativo?; (4) ¿quién controla, inspecciona o supervisa el sistema educativo?; (5) ¿quién financia el sistema educativo? En estas preguntas no hay ninguna referencia a la participación en la organización de la educación, porque este autor no considera que este aspecto afecte a la descentralización, aunque sí a su democratización. De igual modo, Puelles (1992) afirma que los siguientes modelos están contruidos “de acuerdo con los tipos ideales de corte weberiano” (p. 357), siendo un total de cinco<sup>1</sup>:

- Modelo centralizado de educación: Este modelo sería aquel en el que todo se decide desde el centro, todo se ejecuta por los órganos locales del Estado y todo se supervisa por los agentes del poder central y las comunidades territoriales básicas carecen de competencias sustantivas en educación. Describe el modelo francés destacando una tendencia descentralizadora en el país más centralizado de Europa. Ejemplo: Francia.
- Modelo centralizado intermedio: Este modelo estaría situado entre el centralizado y el federal y afirma que comparte con el primero una larga tradición y la atribución de una buena parte de las competencias educativas al Estado, mientras que se asemeja al segundo por la existencia de una comunidad territorial con competencias propias interpuestas entre el poder central y las comunidades locales – regiones y provincias –. No obstante, Puelles aclara que el paso de un modelo centralizado a otro intermedio exige normalmente un cambio constitucional y una implantación gradual, porque la creación de una entidad territorial interpuesta entre el poder central y las comunidades locales puede suponer una nueva distribución territorial del poder y, en consecuencia, un nuevo reparto de competencias. Ejemplos: Italia y España.
- Modelo de descentralización federal: Se trata de un modelo de centralización a nivel intermedio donde sí que existe una cesión de soberanía a los Estados, provincias, etc., donde se forman diferentes subsistemas centralizados dentro de un mismo sistema federal. Afirma que los países incluidos en este modelo suelen arbitrar fórmulas de coordinación y de cooperación, que tienden a ser vistas con recelo porque se teme que debajo de esas técnicas se oculte la voluntad centrípeta del poder central. Por otra parte, considera que las técnicas de cooperación no se han desarrollado lo suficiente, quizás porque resulte difícil cooperar cuando en el fondo de las cuestiones late un conflicto de poderes o una distinta interpretación de lo que se considera el interés general de la nación. Ejemplo: Alemania.

---

<sup>1</sup> En este caso también se mantienen los ejemplos del autor, pero siendo conscientes de que estos ejemplos eran válidos en 1992 y posiblemente ahora, dado este carácter dinámico de los sistemas educativos, no se encuentran en el mismo modelo en el que les situó el autor.



- Modelo de descentralización federal y comunal: Este modelo es realmente minoritario. Estamos ante una diversidad de sistemas, debajo de la cual se constata la existencia de tres instancias de poder que de un modo u otro deciden en materia de educación. (Gobierno federal, Estados miembros, las comunidades locales). Ejemplos: Suiza y Estados Unidos.
- Modelo de descentralización comunal académica: el grado de descentralización no acaba en las autoridades locales, sino que llega hasta el interior de los centros docentes. Sin embargo, cumpliéndose las tendencias compensadoras, afirma que a medida que aumenta la complejidad del sistema educativo, aumenta también la labor ministerial, posiblemente por esa necesidad propia de los sistemas descentralizados de establecer criterios básicos que impongan una mínima uniformidad al sistema. Así, progresivamente se conforman normas básicas. Ejemplo: Reino Unido.

TABLA 4. Modelos de centralización educativa según Puelles (1992)

Tipología	Explicación y ejemplos
Modelo centralizado	<p>Modelo centralizado de educación: Este modelo sería aquel en el que todo se decide desde el centro, todo se ejecuta por los órganos locales del Estado y todo se supervisa por los agentes del poder central y las comunidades territoriales básicas carecen de competencias sustantivas en educación. Describe el modelo francés destacando una tendencia descentralizadora en el país más centralizado de Europa.</p> <p>Ejemplo: Francia.</p> <p>En 2009 hace una división con aquellos sistemas “que siendo centralizados han manifestado legislativa y orgánicamente tendencias hacia la descentralización” – Francia a partir de la creación administrativa de la región, sería uno de estos modelos.</p>
Modelo centralizado intermedio	<p>Larga tradición y atribución de una buena parte de las competencias educativas al Estado.</p> <p>La existencia de una comunidad territorial con competencias propias interpuestas entre el poder central y las comunidades locales – regiones y provincias –.</p> <p>No obstante, Puelles aclara que el paso de un modelo centralizado a otro intermedio exige normalmente un cambio constitucional y una implantación gradual, porque la creación de una entidad territorial interpuesta entre el poder central y las comunidades locales puede suponer una nueva distribución territorial del poder y, en consecuencia, un nuevo reparto de competencias.</p> <p>Ejemplos: Italia y España.</p> <p>1996: diferencia entre “aquellos países que tienen un Estado regional y, en consecuencia, los entes territoriales que constituyen las regiones desarrollan competencias de educación de alguna entidad – Italia” y “España, con su Estado autonómico, más desarrollado que el caso italiano, pero menos exigente que los modelos siguientes” (p. 8).</p>

<p>Modelo descentralizado federal</p>	<p>Existe una cesión de soberanía a los Estados, provincias, etc., pero ésta no pasa de ahí formando diferentes subsistemas centralizados dentro de un mismo sistema federal. Los países incluidos en este modelo suelen arbitrar fórmulas de coordinación y de cooperación, que suelen ser vistas con recelo porque se teme que debajo de esas técnicas se oculte la voluntad centripeta del poder central. Las técnicas de cooperación no se han desarrollado lo suficiente. Ejemplo: Alemania.</p>
<p>Modelo de descentralización federal y comunal</p>	<p>Este modelo es realmente minoritario. Estamos ante una diversidad de sistemas, debajo de la cual se constata la existencia de tres instancias de poder que de un modo u otro deciden en materia de educación. (Gobierno federal, Estados miembros, las comunidades locales). Ejemplos: Suiza y Estados Unidos.</p>
<p>Modelo de descentralización comunal académica</p>	<p>El grado de descentralización no acaba en las autoridades locales, sino que llega hasta el interior de los centros docentes. Sin embargo, cumpliéndose las tendencias compensadoras, afirma que a medida que aumenta la complejidad del sistema educativo, aumenta también la labor ministerial. Ejemplo: Reino Unido.</p>

Fuente: elaboración propia.

26 En un trabajo posterior, el propio autor (Puelles, 1996) modifica esta clasificación estableciendo dos separaciones. En el modelo centralizado hace una división con aquellos sistemas “que siendo centralizados han manifestado legislativa y orgánicamente tendencias hacia la descentralización – Francia a partir de la creación administrativa de la región, sería uno de estos modelos” (p. 8). A su vez, en el modelo centralizado intermedio, diferencia entre “aquellos países que tienen un Estado regional y, en consecuencia, los entes territoriales que constituyen las regiones desarrollan competencias de educación de alguna entidad – Italia” y “España, con su Estado autonómico, más desarrollado que el caso italiano, pero menos exigente que los modelos siguientes” (p. 8).

### 1.3. Implicaciones de la descentralización para el diseño curricular

Como hemos señalado anteriormente, entre las dimensiones del sistema educativo susceptibles de ser descentralizadas según la taxonomía de la OCDE de 1995 y mantenida en su reciente informe de 2018, el currículo es una de ellas.

Las razones que se pueden encontrar detrás de la decisión de descentralizar el currículo, Beltrán (2010a) las resume en lo que entiende como una crisis de legitimación del Estado como regulador de un currículo centralizado. En este sentido, tendríamos que asumir que la crisis de legitimación del Estado viene también provocada no únicamente por la acción de este, sino por la búsqueda de la gestión del poder del resto

de administraciones del Estado: “la peculiar conformación del currículum, hace de él un ámbito privilegiado para que puedan cumplirse a través suyo acciones de poder cuya realización o éxito político sea susceptible de quedar sometido a algunos de los múltiples procedimientos de control” (Beltrán, 2010b, p. 49). Dicho de otro modo, el poder que se ejerce al definir el currículo y gestionar su control. Esta relación entre el currículo y el poder no ha sido ajena a los intereses de los autores de perspectivas más críticas. Dentro del marco de la biopolítica foucaultiana, podemos entender que el currículum es un proceso de construcción política cuyo sentido se concreta en los contextos sociohistóricos de producción. Así también lo entienden otros autores como Lungren en Europa o Apple en EE.UU., quienes perciben el currículum como “dispositivo”, entendiendo el dispositivo como algo cuya aplicación manipula las relaciones de fuerza, bien para bloquearlas, para dirigirlas o para estabilizarlas, es decir, parece que se hace algo a voluntad, sin reconocer fuerzas inductoras externas a nosotros mismos.

Además, la literatura ha encontrado otras dos razones, estas de un carácter más netamente pedagógico, como son la contextualización con el entorno y la participación de la comunidad educativa. Así, la centralización curricular podría tener un rol relevante en relación con la discriminación social y cultural, ya que se relacionaría con una cultura homogeneizadora que desatiende aspectos contextuales. Esta situación podría plantear riesgos debido a la situación de desigualdad de la que parten los centros educativos en términos de recursos docentes, materiales, económicos y socio-comunitarios, entre otros. Pero a su vez, el hecho de establecer una descentralización curricular en sociedades que se encuentran fuertemente estratificadas (como son, por ejemplo, las de gran parte de los países latinoamericanos), podría llegar a contribuir a ampliar la brecha social existente, pese a las buenas intenciones de sus autores (Castro, 1993). Además, un diseño curricular colaborativo y participativo conlleva una toma de decisiones sobre el qué y el cómo enseñar que debería ser adoptada de forma autónoma por cada comunidad educativa (Castro, 1993), con base en un currículo descentralizado.

27

Sea como fuere, la cesión de competencias exige el control en el cumplimiento de las mismas. En este sentido, la descentralización curricular no está exenta de riesgos. Beltrán (2010a) sintetiza esos riesgos en cuatro dificultades vinculadas con el control: (1) percepción de la autoridad y grado de cumplimiento con la legalidad; (2) sentido de la educación; (3) garantía de la equidad y la eficacia del sistema; y (4) el equilibrio entre la herencia cultural dominante y las minorías y diversidades socioculturales. Con respecto a los problemas del control de la legalidad, como hemos visto en otros apartados, la distancia entre el regulador y el regulado es importante,

los sistemas centralizados suelen ser más eficientes, pero sitúan los centros de decisión más alejados de los ciudadanos dificultando así su participación directa; por el contrario, se permiten establecer criterios unificados o convergentes de comparación y control. Los sistemas descentralizados suponen mayor pluralidad curricular y posibilitan mayores divergencias que pueden llegar a convertirse en desigualdades; además, siendo los *currícula* no solo colecciones de contenidos sino modos de acción (...), su descentralización conlleva la pluralidad de itinerarios o caminos a transitar que podrían divergir conduciendo a formas de control *ad hoc*, siendo así que el control es el elemento de mayor importancia en toda organización” (Beltrán, 2010a, p. 212-213).

Es decir, dependiendo desde dónde se dicten las políticas curriculares estas pueden seguirse con más o menos implicación, y mayor grado de descentralización dificulta el control de la norma. En relación con los problemas del control del sentido de la práctica educativa, esta tiene relación directa con el desempeño docente, puesto que “cuanto menor sea la autonomía del docente en relación con las decisiones curriculares será más segura o efectiva la corrección si se practica desde instancias centrales: el coste será anular parte de la capacidad decisoria del profesor y, en consecuencia, su profesionalidad” (p. 215). Los dos últimos riesgos señalados por Beltrán (2010a) se refieren a cuestiones de equidad y diversidad cultural, que están vinculadas con la idea de determinación y homogeneización a la que se refiere Gimeno (2005) cuando resume la necesidad de regulación de la totalidad de un sistema complejo como el educativo. En este sentido, el Estado como último garante del derecho a la educación debe mantener el control del sistema sin perder de vista las cuestiones relativas a la equidad (si el derecho a la educación es universal, debe ser igual para todos) siendo las políticas de equidad las que mejor funcionan en el nivel central por presuponer una mirada global del sistema que detecta mejor las inequidades. Por lo tanto, en ese afán por mejorar la eficiencia de un sistema a través de la descentralización no se debe perder de vista la mirada sobre la equidad del sistema (Beltrán, 2010a). El mismo argumento nos sirve para la siguiente cuestión, si el derecho a la educación es universal, estando de acuerdo en que se debe garantizar a todos, no todos somos iguales así que debemos adaptar ese derecho a las particularidades de todos para que todos puedan verse reconocidos en él. Así pues, si bien el currículum plasma la herencia cultural de una sociedad, suele existir un sesgo hacia la herencia cultural dominante, pero advierte Beltrán (2010a) que no debemos perder de vista la diversidad cultural y social presente en la ciudadanía y a la que el currículo también debe atender. En este sentido, un currículum descentralizado podría responder mejor a la diversidad. Como señala Gimeno (2005) “el reto está en hacer compatibles el poder ser diferentes siendo iguales para poder ser igualmente diferentes, es decir, siendo todos libres para elegir la diferencia” (p. 116). Esta diversidad también puede ser fomentada si la toma de decisiones está en diferentes niveles de poder, porque se está dando la oportunidad de desarrollar proyectos diferentes; así que la descentralización generaría más diversidad a la ya existente en la propia sociedad, por lo tanto, “la heterogeneidad y la diferenciación son inherentes a los sistemas descentralizados” (Gimeno, 2005, p. 118).

Esta necesidad de mantener cierto carácter local en el currículo es compatible con recoger en él algunos lineamientos supranacionales, como el paradigma competencial propuesto por la Comisión Europea (Unión Europea, 2006, 2018). El diseño multinivel de políticas ha tenido en el neologismo “glocal” cierto acomodo. El glocalismo es una expresión que nace en la ciencia económica y que pretende recoger aquellos diseños que proponen hacer compatibles dinámicas globalizadoras con actuaciones locales que adapten esos diseños con influencias supranacionales. En el ámbito educativo, concretamente en el curricular, esta expresión ya ha tenido su repercusión en la literatura académica. Un informe publicado por John et al (2017) recoge la expresión “currículo glocal” enfocado a la etapa universitaria y a la necesidad de incorporar la perspectiva del desarrollo sostenible (Caniglia et al., 2018), algo que se ejemplifica en la experiencia de trabajo conjunto de dos universidades: la Arizona State University

y la Leuphana University of Lüneburg. Por otra parte, recientemente el Ministerio de Educación de Israel ha publicado un informe donde realiza algunas propuestas pedagógicas entre las que se encuentra la glocalización del sistema educativo (Dvir et al., 2019). Por lo tanto, esta configuración multinivel del currículum que sobrepasa los niveles propios de los Estados que hemos señalado anteriormente en este marco teórico propuestos por la OCDE (2018), es una realidad en el diseño curricular que no debemos obviar en el análisis que nos ocupará el centro de este libro.

#### 1.4. Claves para interpretar la descentralización educativa y curricular

Las ventajas y los inconvenientes de la descentralización educativa son cuestiones coyunturales que dependen de la situación de cada país, de su tradición política y administrativa, así como de la capacidad de sus gobernantes y de la comunidad educativa para asumir los cambios que supongan los procesos descentralizadores. Por lo tanto, no podemos hablar de ventajas e inconvenientes en términos absolutos. Álvarez-López (2019) agrupa las ventajas e inconvenientes de la descentralización en los siguientes apartados: administrativos, económicos, políticos y educativos.

En el apartado de las cuestiones administrativas, se señala como ventaja la mejora de la calidad de los servicios (Weidman y DePietro, 2011) y como inconveniente las diferencias entre los servicios que reciben los ciudadanos (Gairín, 2005). Dentro del apartado de cuestiones educativas, es que la centralización educativa podría ser positiva para garantizar la equidad y que todos los ciudadanos reciban una educación de calidad, independientemente de los recursos que para ello se hayan destinado localmente, pero esta centralización también podría “esconder la idea uniformadora de que la cultura escolar sea casi idéntica en todos los puntos del país, tratando de salvaguardar la cohesión interna” (García-Rubio, 2015, p. 206). Entre las ventajas educativas encontramos la relación positiva con los resultados señalada por Barankay y Lockwood (2006), mientras que en los inconvenientes se destacan el nulo impacto en el aula que recoge Carnoy (1999), la segregación provocada por la competencia entre centros (Barrientos, 2016), o incluso la falta de evidencias de relación positiva entre descentralización y resultados que señalan diversos autores (UNESCO, 2003; Dyer y Rose; 2005; Romero, 2006). Este ejemplo ilustra algo en lo que nos detendremos más adelante y es que no hay modelos buenos ni malos en cuestiones descentralizadoras, sino que los resultados dependen de factores particulares de cada país sobre los que sacar conclusiones exportables es peligroso. En este sentido, este libro no juzgará qué sistema educativo de los analizados funciona mejor con una descentralización curricular u otra, sino que se limitará a hacer propuestas que puedan servir para el caso español tras analizar algunos ejemplos internacionales. No obstante, resulta necesario destacar que la decisión de centralizar o descentralizar la educación ha venido motivada, en la mayoría de los países, por procesos políticos y no como consecuencia de reflexiones cuyo objetivo fuese la mejora de la calidad educativa. Claro ejemplo de ello es precisamente el caso español, que analizaremos en profundidad más adelante, cuya descentralización educativa derivó de la Constitución de 1978 y el cambio hacia el Estado de las autonomías (García-Rubio, 2015).

Existe una paradoja en la literatura académica con respecto a la relación entre los procesos de descentralización y el rol que debe jugar el Estado central en estos procesos, y es que está relativamente aceptada la idea de que para lograr una descentralización efectiva y exitosa es necesario un gobierno central fuerte. Así lo afirman autores como Darder y Gairín (2005), García Garrido (2005), Gibton y Goldring (2011), San Segundo y Vaquero (2007), Tedesco (citado en Bas, 2005) o Viñao (1994), quienes apuestan por un gobierno central fuerte que avale la igualdad de oportunidades y garantice la fijación de objetivos comunes, un sistema de evaluación suficientemente desarrollado, y contrastado, y un dispositivo eficaz y con recursos para aplicar medidas compensatorias que introduzcan equidad en un sistema que podría ser inequitativo si se dejase en manos de las leyes del mercado. Según Darder y Gairín (2005) lejos quedan ya los planteamientos “keynesianos” de los años 80 donde un gobierno central fuerte podía ser la base firme del Estado del Bienestar, pues “las sucesivas crisis económicas y los procesos de globalización han potenciado su debilidad como planteamiento y fomentado apuestas por los procesos de descentralización de los servicios públicos” (p. 7). Sin embargo no creemos que la utilidad de la fortaleza del gobierno central esté en entredicho, sino que, al contrario, lo acertado es acercar ese gobierno fuerte a los ciudadanos, justamente a través de dicha descentralización. En este debate, tal y como estamos viendo a la luz de los diferentes modelos de sistemas, los movimientos descentralizadores acaban muchas veces instaurando “centralizaciones” de más reducido espectro, en el ámbito de una región concreta o territorio determinado. A este respecto, García Garrido (2005) afirma que

30           en el fondo, sus promotores no han renunciado al nacionalismo en cuanto esquema mental de construcción política, sino que lo adoptan con más energía si cabe para defender lo que consideran sus peculiaridades propias y sus rasgos “nacionales” diferenciados. Es la emergencia de los pequeños “nacionalismos” que hoy estamos viendo emerger en abundantes lugares, especialmente en Europa (p. 37).

Bray y Mukundun (2003) sostienen que la descentralización debe ser vista como un proceso abierto a la incertidumbre propia de cualquier fenómeno social. Un fenómeno, por tanto, no exento de controversia y problemas. Los procedimientos para entregar el control son complejos (UNESCO, 2003) y el equilibrio adecuado entre la administración centralizada y descentralizada es difícil de lograr. Pedró (2009) sostiene que “entre los extremos de la hiper-centralización educativa de corte jacobino y la fe ciega en el mercado, muchos países han intentado encontrar un camino intermedio viable que eleve al máximo las ganancias y reduzca al mínimo los costes” (p. 367). En este sentido, el propio autor propone un gobierno multinivel en el que descentralice la administración y la toma de decisiones tanto como sea posible, conservando al mismo tiempo una estricta regulación central sobre los ámbitos clave (objetivos, estándares, recursos y evaluación). Es decir, un modelo en el que todos los niveles del gobierno (central, regional, local y escolar) comparten la responsabilidad y cuentan, al mismo tiempo, con esferas de decisión que les son propias. Sea como fuere, siguiendo a Puelles (1992), la determinación del grado de descentralización o centralización de un país debe decidirse en función de diferentes parámetros como las contingencias del país, la capacidad de gestión de recursos en los diferentes niveles tanto para asumir competencias como para desarrollarlas con cierto grado de éxito y según criterios

de eficacia y equidad. Este mismo autor defiende que no existen modelos buenos o malos de descentralización ni tampoco modelos puros (totalmente centralizados ni totalmente descentralizados). Además, Puelles (1992) defiende que los modelos son coyunturales, al afirmar que “un país puede estar organizado por formas centralizadas o descentralizadas... hasta que deja de estarlo. Todo depende de la relación, equilibrada o no, de las fuerzas centrífugas y centrípetas obrantes en su seno” (p. 375). En este sentido, la descentralización “es fundamentalmente una opción política, bien porque se quiera acceder a formas rigurosas de descentralización (...), bien porque se trate de medidas correctoras de la centralización, (...). La historia de este siglo está llena de ejemplos de uno y otro signo” (p. 376).

Por último, se debe tener en cuenta que el éxito del proceso de descentralización depende fundamentalmente de dos aspectos. Por un lado, una cultura de participación democrática entre la ciudadanía (Burgess, 1997; Bray, 2003; PNUD, 2003; World Bank, 2003; Dyer y Rose, 2005; Laveriano, 2010) al mismo tiempo que un gobierno central estable que se comprometa a la entrega de los recursos a unas autoridades locales bien organizadas capaces de asumir la responsabilidad. Por otra parte, una sociedad civil fuerte (PNUD, 2003). Por lo tanto, descentralizar no significa la eliminación del gobierno central, sino que se requiere la coordinación entre los diferentes niveles de gobierno, lo que implica, en todo caso, el aumento de la regulación para garantizar la transparencia, la rendición de cuentas y la representación (Dyer y Rose, 2005; PNUD, 2003).

No obstante, sea cual fuere el modelo de centralización o descentralización por el que se opte, siempre debería prevalecer su justificación en clave educativa, buscando la mejora de la calidad y equidad educativas. Así, esta decisión nunca debería ser fruto del proceso de toma de decisiones inverso, pensándose única y/o primeramente en términos políticos de reparto de poderes (García-Rubio, 2015).





# Capítulo 2.

## Proceso de descentralización en España

### 2.1. Sentido de la descentralización educativa en España

33

A modo de breve aproximación histórica, recuperamos el trabajo de Bonal et al. (2005), según el cual,

la evolución histórica del sistema de enseñanza español ha estado marcada por la inhibición del Estado en el terreno educativo (...) los poderes públicos delegaron la tarea educativa en otras instituciones, principalmente en la Iglesia Católica, y destinaron escasos esfuerzos presupuestarios y reguladores a administrar el sistema de enseñanza (p. 23).

Con el regreso de la democracia en 1978 se produjo un cambio de modelo que consistió en sustituir el anterior Estado unitario (fuertemente centralizado) por el actual Estado autonómico (más cercano al modelo federal que al unitario) que en estos años ha desarrollado un importante proceso descentralizador. Por consiguiente, según Bas (2005), “democracia y descentralización se presentan como las dos caras de una misma moneda, al estar estrechamente vinculadas desde el principio mismo de este cambio de régimen” (p. 137). La Constitución tuvo dos consecuencias fundamentales para el sistema educativo. Por un lado, estableció en el artículo 27 “el marco básico del futuro del sistema educativo y de los límites y posibilidades de las regulaciones posteriores” (Calero y Bonal, 1999, p. 73). Por otro lado, en el Título VIII, definió la nueva organización territorial del Estado, “de gran trascendencia para el reparto de competencias en materia educativa” (Bonal et al., 2005, p. 25).

A juicio de Luengo et al. (2005) “la descentralización representa una ruptura profunda con una fuerte tradición centralista de España” (p. 60). Entre 1981 y 2000 en

España se ha vivido un continuado proceso descentralizador desde la Administración del Estado a las Comunidades Autónomas (CC. AA.). Según estos autores, el origen de la descentralización hay que buscarlo en “un proceso complejo, que incluye las influencias globales, por un lado, y las particularidades históricas, culturales y políticas del contexto español, por el otro” (p. 60). Pedró (2014) sugiere que la causa principal que motivó y guio este proceso fue “la necesaria reparación histórica” (p. 354) y, por esta razón, más que justificarlo por la búsqueda de una mayor eficiencia o equidad, “se optó por un argumentario basado en la normalización lingüística, cultural y política que cabía esperar de un régimen democrático” (p. 354). Coincide Gimeno (2005) al considerar que la descentralización no respondió a criterios de eficacia o igualdad, sino “porque era todo el sistema político el que cambiaba en esa dirección y el nuevo pacto exigía compartir el poder” (p. 115).

## 2.2. Modelo de descentralización educativo en España

### 2.2.1. Trasferencias de competencias a las Comunidades Autónomas

34 El modelo de descentralización español ha sido objeto de debate. Por una parte, para Blanch (2011) el modelo español “está lejos de los Estados federales, donde el poder central apenas tiene competencias en educación” (p.13). Sin embargo, para San Segundo y Vaquero (2007), España coincide con los países de la OCDE con estructura federal o muy descentralizada. El proceso ha consistido fundamentalmente en una transferencia importante del poder de decisión a las Comunidades Autónomas, configurando un sistema educativo en el que el Estado conserva un cierto poder legislativo como ordenador de la política educativa y garante del derecho a la educación, mientras que a las CC. AA. se les atribuye la facultad de gestionar y ordenar sus propios sistemas educativos. Esta cesión de competencias desde el Estado central a las Comunidades Autónomas se ha traducido en la literatura académica como regionalización (García Garrido, 2005), policentrismo (Viñao, 1994) o recentralización (Darder y Gairín, 2005). Cualquiera de estos términos hace referencia a la

tendencia generalizada de los gobiernos de las CC. AA. a reproducir en su ámbito territorial los anteriores modelos centralizados de la Administración del Estado, dando escasa participación a las demás comunidades territoriales que forman parte de la región – provincia y municipio” (Blanch, 2011, p.13).

El porqué de esta regionalización sin continuidad a la administración local o a los centros, Pedró (2009) lo justifica por la necesidad de

afianzar su esfera de poder frente al Estado central y su legitimidad frente a la ciudadanía, a solventar déficit históricos de envergadura, a enfrentar nuevos retos y, en algunos casos, a utilizar el sistema escolar como palanca de reconstrucción identitaria y de recuperación lingüística en aras de la normalización de la situación de las lenguas y culturas minoritarias” (p. 354).

Esta intencionalidad de detener el proceso de descentralización en las CC. AA. es intencionada porque la legislación permite ir mucho más allá posibilitando la transferencia de competencias tanto propias como transferidas o delegadas por el Estado

a las diputaciones provinciales o a los municipios<sup>2</sup>. Sea como fuere, este proceso ha permitido, según Luengo et al. (2005) “que el sistema educativo pueda adaptarse más eficazmente a la diversidad cultural de España mediante la reasignación de los poderes de toma de decisiones a nivel regional” (p. 60).

En el proceso de descentralización educativa española se diferencian tres etapas en el proceso de transferencia de competencias (Trinidad Requena, 2008):

- Primera Etapa (1979 – 1983): Catalunya, Euskadi, Galicia, Andalucía, Canarias y Comunidad Valenciana.
- Segunda Etapa (1990 – 1999): Navarra, Baleares, Aragón, Cantabria, La Rioja, Madrid y Murcia.
- Tercera Etapa (2000): Asturias, Castilla – La Mancha, Castilla y León y Extremadura.

En la siguiente tabla (Tabla 5) se presentan por orden cronológico del efecto de traspaso de competencias educativas desde el Estado a las CC. AA. y la normativa mediante la cual se hace efectivo. La diferencia entre las siete primeras y el resto es de siete años por el compás de espera marcado por los pactos autonómicos de 1992 y el desarrollo de la LOGSE (Bas, 2005). Las competencias, una vez incluidas en los Estatutos de Autonomía, fueron transferidas a las CC. AA. a través de Reales Decretos.

TABLA 5. Estatutos de autonomía y traspaso de competencias de las CCAA

Comunidad Autónoma	Efecto del traspaso	Real Decreto
Euskadi	1 – 1 – 1981	2808/1980, de 26 de agosto
Catalunya	1 – 1 – 1981	2809/1980, de 3 de octubre
Galicia	1 – 1 – 1982	1763/1982, de 24 de julio
Andalucía	1 – 1 – 1983	3936/1982, de 29 de diciembre
Canarias	1 – 1 – 1983	2091/1983, de 28 de julio
Comunidad Valenciana	1 – 1 – 1983	2093/1983, de 28 de julio
Navarra	1 – 1 – 1990	1070/1990, de 31 de agosto
Baleares	1 – 1 – 1998	1876/1997, de 12 de diciembre
Aragón	1 – 1 – 1999	1982/1998, de 18 de septiembre
Cantabria	1 – 1 – 1999	2671/1998, de 11 de diciembre
La Rioja	1 – 1 – 1999	1826/1998, de 28 de agosto
Madrid	1 – 1 – 1999	926/1999, de 28 de mayo
Murcia	1 – 1 – 1999	938/1999, de 4 de junio
Asturias	1 – 1 – 2000	2081/1999, de 30 de diciembre
Castilla – La Mancha	1 – 1 – 2000	1844/1999, de 3 de diciembre
Castilla y León	1 – 1 – 2000	1340/1999, de 31 de julio
Extremadura	1 – 1 – 2000	1801/1999, de 26 de noviembre

Fuente: Trinidad Requena, 2008, p. 676.

<sup>2</sup> Artículos 5 y 8 de la Ley 12/1983, de 14 de octubre, del proceso autonómico. Consultar en: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1983-27280> (Consultado en marzo de 2016).

Durante este periodo se fueron definiendo las competencias entre el Estado y las CC. AA paulatinamente. El Estado se reserva las normas básicas sobre la ordenación general del sistema educativo, la regulación de las condiciones para la obtención de los títulos académicos y la fijación de los aspectos básicos del currículo. En cambio, las CC. AA. tienen competencia plena sobre los centros docentes, profesores y alumnos. También expiden los títulos académicos, supervisan o inspeccionan el sistema educativo y gozan de autonomía financiera. En lo que se refiere al currículum, el Estado fija los aspectos básicos (enseñanzas mínimas), siendo competencia de las CC. AA. establecer el currículo completo (art. 6 de la LOMLOE). Las enseñanzas mínimas representan el 50% del horario escolar en el caso de las CC. AA. que tienen lengua propia distinta del castellano (Baleares, Catalunya, Galicia, Euskadi y Valencia), y del 60% para aquellas que no la tengan (Art. 6.4 de la LOMLOE).

Las competencias del Estado se encuentran definidas en los artículos 149.1.1ª y 149.1.30ª de la Constitución y han sido desarrolladas por las distintas leyes orgánicas:

- Regulación de las condiciones básicas que garanticen la igualdad de todos los ciudadanos en el ejercicio del derecho a la educación.
- Regulación de las condiciones de obtención, expedición y homologación de títulos.
- Aprobación de las normas básicas para el desarrollo del Art. 27 de la CE.
- Gestión directa del sector educativo en Ceuta y Melilla.
- Gestión directa de los centros educativos en el exterior y de los centros del Ministerio de Defensa.
- Política de becas y ayudas al estudio.
- Fijación de las enseñanzas mínimas.
- Control de la aplicación de las leyes estatales mediante la Alta Inspección.

Esas competencias exclusivas del Estado se pueden dividir según dos grandes funciones (Bonal et al, 2005): las que corresponden al Estado como último garante del derecho a la educación y las que se le asignan como máximo ordenador del sistema educativo. Por su parte, San Segundo y Vaquero (2007) consideran que se pueden resumir en cinco categorías: (1) relaciones internacionales y estadística; (2) becas y ayudas al estudio; (3) política científica; (4) normas básicas y títulos; y (5) coordinación del sistema y Alta Inspección.

Según la Constitución, las CC. AA. pueden optar a todas las competencias no explícitamente atribuidas al Estado, entre las cuales se encuentran las educativas. Por lo tanto, como ya hemos comentado anteriormente, se ha establecido un nuevo modelo en el que el Estado no tiene administración en las Comunidades Autónomas (solamente la oficina de la Alta inspección que no actúa directamente sobre el sistema educativo ni sobre los centros educativos). Se ha traspasado a las CC. AA. el profesorado y los centros docentes, la inspección técnica educativa, y se ha dado amplia intervención a las CC. AA. en la concreción del currículum. También se ha traspasado la competencia relativa a la expedición de títulos académicos y se ha otorgado autonomía financiera mediante los procedimientos previstos especialmente en la Constitución. Las universidades también han sido transferidas, aunque, en este caso, tienen un régimen de

autonomía singular. Blanch (2011) afirma que “se trata de una importante descentralización administrativa y, en parte, descentralización política” (p. 12).

Las competencias de las CC. AA. se sintetizan en una sola (Bonal et al, 2005): el desarrollo legislativo y ejecución de la enseñanza en toda su extensión, salvo en las competencias reservadas al Estado, de lo que se deriva:

- Desarrollo de la normativa aprobada por el Estado.
- Gestión directa del servicio público educativo.
- Funciones respecto a los centros educativos: titularidad de los centros públicos del Ministerio de todos los niveles educativos; construcción y modificación de los centros educativos; formalización de conciertos educativos u otras subvenciones.
- Actos administrativos relacionados con el personal docente.
- Supervisión, control y coordinación de la oferta de plazas de Educación Infantil.
- Aprobación del currículo en los distintos niveles, con inclusión de las enseñanzas mínimas fijadas por el Estado.
- Elaboración, aprobación y ejecución de programas de inversiones.
- Gestión de las becas y ayudas al estudio comprendidas en las convocatorias estatales.

### 2.2.2. Órganos de coordinación y cooperación interterritorial

37

El artículo 9 de la LOMLOE (2020) establece que el Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP) será el responsable de promover programas de cooperación territorial, desarrollados y gestionados por las Administraciones educativas, con el fin de

alcanzar los objetivos educativos de carácter general referidos al alumnado, profesorado y centros, reforzar las competencias de los estudiantes, favorecer el conocimiento y aprecio por parte del alumnado de la riqueza cultural y lingüística de las distintas CC. AA., así como contribuir a la solidaridad interterritorial y al equilibrio territorial en la compensación de desigualdades.

En este sentido, a la hora de distribuir territorialmente los recursos económicos, se fijará como criterio la singularidad de estos programas en aras de garantizar la igualdad de oportunidades. De este modo, se valorará “especialmente el volumen de alumnado escolarizado en relación con los objetivos del programa en los centros públicos y privados concertados, las zonas rurales o urbanas desfavorecidas socialmente, la despoblación o dispersión demográfica y la insularidad”.

La coordinación y cooperación<sup>3</sup> general entre administraciones educativas (Título Preliminar, Capítulo IV de la LOE) se realiza a partir de la Conferencia Sectorial de Educación (compuesta por los Consejeros de Educación de las CC. AA. y presidida por el Ministro de Educación y Formación Profesional) y de las comisiones que desa-

<sup>3</sup> Para un análisis pormenorizado de esta cuestión se recomienda la lectura de Foces (2017).

rollan las directrices de esta Conferencia. El Consejo Escolar del Estado es el segundo órgano de representación y cooperación territorial, fue creado por la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) en 1985 como órgano de participación dedicado a la programación general de la enseñanza y de asesoramiento y valoración de la política educativa del gobierno (Art. 30 de la LODE). Por último, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) (Art. 142 – 144 de la LOE y RD 257/2012), antiguo INCE (Art. 62 de la LOGSE), tercer órgano de coordinación y cooperación interterritorial, dedicaremos en el próximo capítulo esfuerzos a explicar cómo se efectúa la coordinación del INEE con las CC. AA.

### **2.2.3. Municipalización y autonomía de centro**

Con respecto a las administraciones locales, en la mayoría de los ayuntamientos existe una concejalía de educación, algunos incluso han creado los Institutos Municipales de Educación, como es el caso de Barcelona o Vigo. Los municipios asumen las competencias relacionadas con:

- La creación, construcción, sostenimiento y vigilancia de los edificios destinados a centros públicos de Educación Infantil, de Educación Primaria y de Educación Especial.
- La cooperación con las administraciones educativas correspondientes en la obtención de los solares necesarios para la construcción de nuevos centros docentes.
- La vigilancia del cumplimiento de la escolaridad obligatoria y de la prestación del servicio educativo.
- La capacidad para crear consejos escolares de ámbito municipal.
- La representación de las CC. AA. en los consejos escolares, tanto de las propias CC. AA., como de los centros docentes no universitarios en tanto que medio de participación.

38

Por último, el proceso de descentralización de competencias educativas ha alcanzado a los propios centros escolares no universitarios. El principio de autonomía de los centros reconoce, por un lado, la libertad de crear centros docentes y de dotarlos de un proyecto educativo propio, así como su libertad de enseñanza. Por otra parte, esa autonomía de la que actualmente disponen tiene como finalidad la mayor adecuación y aprovechamiento de los recursos asignados, y el ajuste de la acción pedagógica a las necesidades específicas del alumnado y a las características del entorno escolar. En consecuencia, los centros docentes tienen autonomía para elaborar, aprobar y ejecutar un proyecto educativo, un proyecto de gestión y las normas de organización y funcionamiento del centro, dentro del marco establecido por la normativa estatal y autonómica.

## 2.3. La descentralización curricular en España

La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), entiende por currículo el conjunto de objetivos, competencias, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas por dicha ley. A partir del artículo 2 de los Reales Decretos que regulan las enseñanzas básicas en los niveles de la educación obligatoria en España (Real Decreto 157/2022; Real Decreto 217/2022) se pueden identificar los elementos curriculares básicos:

- Objetivos: son los logros que se deben alcanzar al finalizar cada etapa, y que se conectan con las *Competencias Clave* del Perfil de Salida.
- *Competencias Clave*: definidas en el Perfil de Salida, son el reflejo en España de las propuestas por la Unión Europea en 2018. Se trata de los desempeños que debe adquirir un estudiante al finalizar la educación obligatoria para afrontar, con plenas garantías, los desafíos del siglo XXI.
- Competencias Específicas: Son los desempeños propios de cada área o materia y están conectadas con las *Competencias Clave*. Deben alcanzarse diseñando situaciones de aprendizaje que pongan en juego los saberes básicos.
- Saberes Básicos: constituyen el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que, de forma integrada, constituyen los desempeños de las competencias específicas. Se organizan mediante áreas (en Primaria) y materias (en secundaria), y pueden agruparse en ámbitos en función de las enseñanzas, las etapas educativas o los programas en que participe el alumnado.
- Situaciones de aprendizaje: son los escenarios que deben diseñarse para que los estudiantes adquieran las Competencias.
- Criterios de evaluación: constituyen los aspectos que se desean valorar en las competencias y deben definirse mediante niveles en una escala de logro.

39

El artículo 6 bis de la LOMLOE (2020) concreta la distribución de competencias entre el Gobierno y las CC. AA., siendo este primero el responsable de: (1) la ordenación general del sistema educativo; (2) la programación general de la enseñanza; (3) la fijación de las enseñanzas mínimas; (4) la regulación de las condiciones de obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales y de las normas básicas para el desarrollo del artículo 27 de la Constitución, a fin de garantizar el cumplimiento de las obligaciones de los poderes públicos en esta materia; (5) la alta inspección y demás facultades que, conforme al artículo 149.1.30.<sup>a</sup> de la Constitución, le corresponden para garantizar el cumplimiento de las obligaciones de los poderes públicos; y (6) las materias encomendadas por la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación y esta ley. Por otra parte, el Gobierno podrá establecer currículos mixtos de enseñanzas del sistema educativo español y de otros sistemas educativos, conducentes a los títulos respectivos, dentro del marco de la cooperación internacional en materia de educación.

En cuanto a los aspectos básicos del currículo que compone las enseñanzas mínimas, la LOMLOE (2020) establece que el Gobierno Central será el responsable de determinarlos, previa consulta a las CC. AA. En concreto, dichas enseñanzas mí-

nimas serán desarrolladas y actualizadas de forma permanente por una unidad que formará parte de la estructura orgánica del MEFP y que trabajará en cooperación con las CC. AA.

Las CC. AA. ejercerán sus competencias estatutarias en materia de educación y desarrollarán las disposiciones previstas en la LOMLOE (2020), entre las que cabe destacar su responsabilidad a la hora de establecer el currículo de las distintas enseñanzas, siendo los centros educativos, en el uso de su autonomía, quienes finalmente deben desarrollar y completar dicho currículo en las diferentes etapas y ciclos. Además, las Administraciones educativas serán las encargadas de revisar “periódicamente los currículos para adecuarlos a los avances del conocimiento, así como a los cambios y nuevas exigencias de su ámbito local, de la sociedad española y del contexto europeo e internacional” (Art. 6.6). También serán ellas las responsables de definir el porcentaje del horario escolar disponible para desarrollar tanto las competencias de la etapa como los contenidos de carácter transversal a todas las áreas, materias y ámbitos, si bien la LOMLOE (2020) establece que las enseñanzas mínimas constituirán el 50% de los horarios escolares para las CC. AA. que tengan lengua cooficial y el 60% para aquellas que no la tengan.

## 2.4. Claves para interpretar la descentralización curricular española

40

Cada nivel de toma de decisiones conforma en sí mismo un sistema coordinado como subsistema de la decisión política general (administración central, autonómica, local, de centro y de aula) e implica sus propios fines, contemplando la posibilidad de integrar a modo de variables ambientales los de los otros niveles relacionados; es decir, las decisiones y prioridades se ajustan y adaptan, pero a su vez diferencian, dentro de cada nivel de intervención (Tourrián, 2020).

En nuestro país se ha optado por una política educativa descentralizada que, junto con la profesionalización, podría calificarse como “el acontecimiento estructural más relevante en el análisis sociopolítico de los sistemas educativos en el siglo XX” (Tourrián, 1995a, 1996c, citados en Tourrián, 2020). No obstante, cabe subrayar que no es la única solución posible ni la que mejores resultados ofrece en otros países, ya que no existe una conexión unívoca y excluyente entre calidad y descentralización o centralización educativa. De igual modo, se hace necesario comprender que la descentralización educativa no es una mera desconcentración de funciones, sino que implica la creación de órganos de gobierno con competencias territoriales interdependientes y organizados horizontalmente (Tourrián, 2020).

Por otra parte, cabe aquí señalar que la descentralización educativa se vincula conceptualmente y presupone la libertad de enseñanza, la democratización y la autonomía. De este modo, el principal problema de la descentralización reside en el reparto político de competencias, pero el objetivo fundamental de dicho reparto debe ser el ejercicio pleno del derecho a la educación, basado en la libertad de enseñanza en su triple acepción: libertad de elección, libertad de creación y libertad de cátedra (Tourrián, 2020).



FIGURA 2. Niveles de toma de decisiones

SUBSISTEMAS		ÁMBITOS DE REALIZACIÓN DE LA FUNCIÓN			
		ESTADO	COMUNIDAD AUTÓNOMA	CENTRO EDUCATIVO	AULA
ÁMBITOS DE ESTRUCTURACIÓN DE LA FUNCIÓN	PLANIFICACIÓN	Decisiones técnicas y políticas y de política educativa del Estado	Decisiones técnicas y políticas y de política educativa de la CC. AA.	Decisiones técnicas y políticas y de política educativa del centro	Decisiones técnicas y políticas y de política educativa del aula
	OPERATIVO DE FUNCIONES PEDAGÓGICAS	Funciones de investigación. Funciones de apoyo al sistema: Inspección Estatal	Funciones de investigación. Funciones de apoyo al sistema: Inspección autonómica	Funciones de investigación. Funciones de apoyo: - Equipos psicopedagógicos - Centros de formación de profesores	Investigación activa. Tutorías. Docencia.
	ADMINISTRATIVO	Organigrama ministerio	Organigrama consejería	Organigrama órganos de gobierno de centro	Reglamento disciplina académica
	ORGANIZATIVO	- Parlamento - Ministerio - Gobierno central - Organizaciones sociales nacionales	- Parlamento - Consejería - Gobierno autónomo - Organizaciones sociales autonómicas	- Consejo de centro - Jefatura de estudios - Dirección - Organizaciones sociales / locales	Organización de grupos de alumnado
NIVELES	CENTRALIZADO	DESCENTRALIZADO	AUTONOMÍA ESCOLAR	AUTONOMÍA PROFESOR	

**Niveles de descentralización de la acción decidida**

Estatal  
Autonómico  
Local  
Universidad / Escuela  
Otros más pequeños

**Elementos estructurales de ejecución de la acción decidida**

Organismo institucional  
Servicios administrativos  
Infraestructuras  
Recursos Humanos.

Fuente: Touriñán (1998b y 1996c; citado en Touriñán, 2020).

En cuanto a la autonomía escolar, en la descentralización educativa toman especial relevancia los principios de igualdad y participación, ya que dicha autonomía deriva de la democratización de nuestra sociedad y de la educación (Tourriñán, 2020). En este sentido, las posibilidades organizativas de los centros y su capacidad para actuar de manera autónoma dependen de las políticas y las formas de administrar y gestionar la educación que se empleen (Gairín, 2020a). Así, “procesos externos o internos muy prescriptivos y normativizados pueden limitar la capacidad de aplicar respuestas diferenciadas y relacionadas con las distintas necesidades contextuales” (p. 6). Es decir, la autonomía institucional resulta inversamente proporcional al grado de dependencia que poseen los centros. Así, Gairín (2020a) subraya que se debe apostar por la autonomía de funcionamiento de los centros escolares para evitar que la organización escolar se convierta en una mera forma de gestionar y desarrollar lo establecido desde el Estado.

La autonomía institucional se considera un factor necesario si se desea ofrecer una respuesta educativa de calidad, que atienda a las singularidades de cada persona y cada contexto educativo (Eurydice, 2008, 2009; Fundación BBVA, 2019; Rodríguez, 2019, citados en Gairín, 2020a).

No obstante, el análisis de la evolución de la autonomía en nuestro país concluye que continuamos con marcos de autonomía muy limitados y lejanos a los que existen en el resto de Europa, especialmente en cuanto a autonomía de personal, estructuras de funcionamiento y gestión de recursos (OCDE, 2018; Gairín, 2020b). Concretamente, el informe del MEFP (2019) afirma que en España el 55% de las decisiones dependen de los niveles centrales (8%) y autonómicos (47%), mientras que sólo un 10% se toman a nivel escolar, alejándose así de las medias internacionales. Concretamente, la regulación impuesta por la administración mediante la aplicación de diferentes mecanismos de control ha supuesto un anquilosamiento a nivel pedagógico y organizativo, dificultando el emprendimiento directivo y el desarrollo eficaz del liderazgo pedagógico en los centros educativos (Miras y Longás, 2020).

En cuanto a la opinión pública con relación al grado de descentralización educativa deseado en nuestro país, Fernández-Mellizo (2019), recogiendo los últimos datos disponibles en el CIS, subraya la dificultad de llegar a un consenso social en este sentido, puesto que algunos desean recentralizar las competencias educativas y otros desean otorgar más competencias a las Comunidades Autónomas. Concretamente, según los datos de dicho CIS, el 33% de españoles piensa que algunas decisiones en materia de educación se deberían tomar a nivel central y otras a nivel autonómico, frente al 28% de españoles que considera que todas las decisiones deberían tomarse a nivel de comunidad autónoma y el 19% que estima que deberían tomarse a nivel central.

# Capítulo 3.

## Metodología de la investigación

### 3.1. El método comparado

Para el desarrollo de la presente investigación se ha aplicado el método comparado; se trata, pues, de una investigación de Educación Comparada. En palabras de García Garrido (1996), “el método comparado se caracteriza por utilizar la comparación como método principal de acceso al saber” (p. 114). Martínez Usarralde (2003) afirma que esta disciplina científica tiene un carácter básico y también aplicado: “básico porque quiere conocer los fenómenos educativos como entidades que forman parte de la realidad y aplicado porque a través del análisis busca solucionar los problemas educativos vigentes en las actuales sociedades mundiales” (p. 34).

43

Conforme a Caballero et al., (2016) en esta investigación se han seguido las siguientes fases para completar la metodología de la Educación Comparada:

Definición del diseño metodológico.

- I. Selección y definición del problema.
- II. Formulación de presupuestos de partida.
- III. Elección de la unidad de análisis: países y dimensiones de comparación (árbol de parámetros e indicadores).

Desarrollo de la investigación.

- IV. Fase descriptiva.
- V. Fase interpretativa.
- VI. Fase de yuxtaposición.
- VII. Fase comparativa o explicativa.
- VIII. Fase prospectiva.

A continuación, se concretan para esta investigación dichas fases y elementos propios del método comparado.

## 3.2. Definición del diseño metodológico

### 3.2.1. Selección y definición del problema

Centrándonos en la definición del diseño metodológico, la primera acción realizada se orienta a la selección y definición del problema, que en este caso ha venido determinado por la solicitud del Ministerio español de Educación y Formación Profesional (MEFP), que, como ya se dijo en la presentación de este libro, solicitó un estudio con el título “diseño y desarrollo del currículum en sistemas educativos descentralizados: estudio comparado y prospectiva para España en el marco de la reforma curricular de la LOMLOE”. Desde la perspectiva de su concreción en un problema de investigación, podemos decir que este se define como la realización de un análisis comparado sobre los modelos de distribución de competencias entre las distintas administraciones educativas en relación con el desarrollo curricular en países con diferentes modelos de organización política.

Las preguntas a las que se quiere dar respuesta son, en consecuencia:

1. ¿Cómo se organiza en diversos países la definición, el desarrollo y la implementación del currículum escolar no universitario?
2. Esta organización, ¿atiende a determinados criterios relacionados con su organización política, a criterios relativos a cuestiones pedagógicas o a consideraciones que afectan a ambos campos?
3. ¿Podemos aprender algo de estas formas de distribuir las competencias relativas a la organización del currículum escolar que sea de valor para el proceso español de desarrollo curricular que se abre en el escenario de la reciente aprobación de la LOMLOE?

En este objeto de estudio resulta fundamental la conceptualización de dos elementos clave: (1) la descentralización educativa y (2) el diseño del currículum educativo en la enseñanza no superior. Aunque ambos han sido abordados ampliamente en el marco teórico del presente trabajo, podemos definir la descentralización educativa como la transferencia de responsabilidades en la planificación, gestión, obtención y distribución de recursos, desde el gobierno central y sus agencias, hacia las unidades de campo de agencias del gobierno, unidades o niveles subordinados del gobierno, autoridades o corporaciones públicas semiautónomas de mayor presencia, autoridades regionales o funcionales, u organizaciones no gubernamentales privadas y voluntarias (Rondinelli et al., 1983, p. 13), sin olvidar, como ya apuntó Álvarez-Lopez (2017), que la descentralización no es en sí misma uniforme, ya que admite diversos grados de realización: “desde la existencia de estancias de poder centralizadas, pero con tendencias descentralizadoras, hasta la máxima autonomía local compatible con la unidad nacional” (p. 54).

Tratar la cuestión de la descentralización, siendo ya de por sí asunto complejo, exige categorizar previamente los niveles de la administración del Estado en los que se organiza un país. Con el objeto de disponer unas categorías homogéneas para esos niveles de la administración del Estado, que permitieran la comparación de los países seleccionados, cada uno con distinta organización política y administrativa, se propuso por parte del equipo investigador, de manera colegiada, tras mucho debate, y a la luz del marco teórico, una categorización jerárquica de esos niveles que es original, y consideramos un aporte novedoso de cierta relevancia académica. Se presenta sintetizada para este informe en la tabla 6.

TABLA 6. Niveles de jerarquización de las unidades administrativas de los países

Niveles en que se han jerarquizado las unidades administrativas dentro de cada país objeto de estudio	Descripción genérica para la interpretación de cada nivel
Nivel A	<b>Estado central.</b> Es el nivel máximo de la administración del país. Es el que goza de representación internacional al más alto nivel (Reino, Federación, Confederación, República...). Más allá de otras competencias que puedan existir en otros niveles, suele tener reservada la competencia de la moneda, la representación internacional y la defensa de las fronteras.
Nivel B	<b>Estados/Regiones/Provincias federados.</b> Es el segundo nivel de la administración del país. Tiene poder legislativo propio en la mayoría de las cuestiones de la administración que habitualmente existía previo a la constitución del Estado central al que pertenecen- ( <i>Länder</i> , Cantón, Naciones).
Nivel C	<b>Regiones con autonomía.</b> Se trata de unidades administrativas con poder legislativo propio, pero normalmente delegado desde el Estado central y para unas materias determinadas. Comunidades Autónoma, regiones autónomas, ciudades con autonomía reconocida...
Nivel D	<b>Provincias - Regiones sin autonomía.</b> Se trata de unidades administrativas resultado habitualmente de condiciones geográficas o tradiciones culturales, pero que no tienen un poder legislativo propiamente dicho, con independencia de que puedan emitir las normas necesarias para la gestión de la vida en sus territorios.
Nivel E	<b>Agrupaciones municipales – Comarcas.</b> Se trata de unidades administrativas que suponen la unión de algunos territorios por razones históricas, geográficas o incluso económicas. Su agrupación suele responder a fines puntuales, tales como la gestión compartida de recursos, o el establecimiento de normas compartidas para explotar el territorio (Comarcas, Cabildos insulares, Condados...).

Nivel F	<b>Municipio / Localidad.</b> Son unidades administrativas que agrupan concentraciones de vecinos (urbanas o rurales) para la gestión de cuestiones que afectan a la residencia, movilidad, gestión de recursos, (ciudades, pueblos, pedanías, villas...).
Nivel G	<b>Agrupación territorial de varios centros escolares.</b> Sin ser una unidad administrativa de carácter político, en algunos países estas agrupaciones de centros que se ubican en un territorio concreto pueden disponer de autonomía para determinadas normas escolares e incluso para el diseño y la implementación del currículo.
Nivel H	<b>Centro escolar.</b> Cualquier establecimiento de enseñanza de cualquier nivel educativo y de cualquier titularidad (pública, privada, o privada que recibe subsidio de fondos públicos).

Fuente: Elaboración propia

Además, para este estudio comparado, el equipo investigador también ha desarrollado una propuesta concreta de modelos de descentralización también original. Se ha establecido a partir de las ofrecidas por diversos autores (que han quedado reflejadas en el marco teórico) si bien se edifica fundamentalmente tomando como pilares las categorías presentadas en el trabajo de Pedró (2014). Ese autor establece cuatro tipos de descentralización: centralizado, autónomo, federal y municipal. Aquí se ha resignificado esa propuesta de Pedró (2014) y se han establecido siete escenarios de descentralización como modelos. Estos siete escenarios se describen a continuación<sup>4</sup>.

46

(1) Modelo C1: Centralizado – Duro.

El modelo centralizado duro lo encontramos en países donde las competencias están casi en exclusiva en manos del gobierno central (nivel A de la tabla 6) y la mayoría del gasto público en educación es presupuestado y ejecutado por dicho gobierno central. En consecuencia, en este modelo, es el gobierno central quien dispone de la mayoría de las competencias y también de mayor responsabilidad y autonomía en materia de gasto público educativo.

(2) Modelo C2: Centralizado – Blando.

En este modelo, una gran parte de las competencias o de las decisiones presupuestarias siguen en manos del gobierno central (nivel A), pero además existen otros niveles inferiores de la administración (nivel B e inferiores) que tienen cierta intervención en algunos procesos de toma de decisiones educativas. Es el caso, por ejemplo, de Brasil, Portugal y España, si bien son diferentes en cada caso los niveles administrativos que tienen esas competencias, las competencias asignadas a cada uno de ellos y el margen de maniobra que existe para ejercerlas.

<sup>4</sup> En cada escenario ubicaremos los países de nuestro estudio a modo de ejemplo. Debe tenerse en cuenta que para esta ubicación se ha considerado fundamental la descripción que del país ha hecho el corresponsal de cada uno de ellos.

## (3) Modelo F1: Federal – Duro

Se caracteriza por el protagonismo del nivel B de la administración de los países, esto es, Estados federados, regiones o provincias con autonomía en los que se organiza administrativamente el país, y que acostumbran a ser niveles soberanos en materia educativa, dejando en manos del gobierno central (nivel A) apenas posibilidades de intervención política o financiera, que son muy reducidas. En este modelo Federal-Duro cada nivel B se configura como una administración educativa fuertemente centralizada donde niveles de gobierno restantes (inferiores a ese –nivel C y siguientes-) tienen una relevancia e intervención mínima. Este es el caso de Alemania, Argentina y Canadá.

## (4) Modelo F2: Federal – Blando

Al igual que el modelo F1 (Federal-Duro), el modelo Federal-Blando (F2) se caracteriza por el protagonismo y la soberanía de los niveles B de la administración en que se divide el país (Estado federado, *Länder*, Provincia autónoma, Nación...), pero con la importante diferencia de que cada uno de ellos puede otorgar a niveles inferiores (C y siguientes) cierta capacidad de gestión organizativa, regulatoria o financiera más o menos descentralizada, cuestión que dota de una gran variabilidad a este modelo. En este modelo entran países tales como Bélgica, Suiza y el Reino Unido, que presentan a su vez una gran diversidad interna en los modelos de organización competencial dentro de cada unidad administrativa.

## (5) Modelo M1: Municipal – Duro.

En este modelo los municipios (niveles E y F), se ocupan de manera predominante, de proveer, organizar y gestionar la enseñanza para cumplir los objetivos marcados por el gobierno central (nivel A). Aunque los centros escolares (niveles G y H) tienen cierta autonomía, esta es en realidad bastante escasa. En este modelo no hay ningún país de nuestro estudio.

47

## (6) Modelo M2: Municipal – Blando

Finalmente, este modelo presenta una participación muy significativa de los propios centros escolares (niveles G y H), bien porque hay competencias en los gobiernos municipales (niveles E y F), pero se ceden a los centros, o bien porque se ceden a los centros derivado de otros niveles administrativos por encima de los municipios (niveles del A al D). En cualquiera de ambos casos en este modelo la premisa determinante es que las competencias y las responsabilidades fundamentales están en manos de los gobiernos municipales (niveles E y F). En este modelo tenemos el ejemplo en nuestro estudio de Finlandia.

## (7) Modelo ES: Escolar (Autónomo)

En este modelo el gobierno central (nivel A) tiene un papel predominante dado que presupuesta y ejecuta buena parte del gasto público en educación. Igualmente, se reserva en exclusiva competencias fundamentales que le confieren el papel rector en materia educativa, tales como establecer los objetivos educativos y los mecanismos de evaluación para medir su logro. No obstante, se confiere gran autonomía a los

centros escolares (niveles G y H) en cuanto al modo y forma de poner en marcha sus objetivos. En este modelo, entre el gobierno central y los centros escolares, apenas hay competencias en materia educativa para los niveles administrativos intermedios. En nuestro estudio no hay ningún país en este modelo, pero la nación de Inglaterra, en el marco del Reino Unido, si consideramos el Gobierno inglés como un nivel A (aunque en realidad es un nivel B), sería un representante de este modelo.

Por otro lado, y con respecto al currículum educativo, debemos reconocer que, dada su relevancia, han sido muchos los autores que han analizado y profundizado en el concepto de currículo. Osorio Villegas (2017) realiza una revisión de las diversas definiciones de currículo a lo largo del tiempo y concluye que

el currículo es un constructo histórico, tanto en su teoría como en sus prácticas, y es cada comunidad educativa la que debe definirlo de acuerdo con cómo explican ellos la relación Escuela-Sociedad, Teoría-Práctica y el rol de sus actores en la dinámica de las instituciones educativas” (p. 150).

De la Herrán (2012) percibe el currículum como la herramienta de transmisión, preservación y construcción de la cultura existente y deseada. Afirma que el currículo puede darse de manera impuesta, propuesta o espontánea; pero siempre va a tener una relación directa con la cultura. De este modo, los contenidos, didácticas y demás elementos recogidos en los currículos no son meras casualidades surgidas de forma casi espontánea, sino que son una consecuencia de la evolución histórica y, en parte, un compendio cultural.

48 En definitiva, el currículo cobra sentido en un ámbito escolar determinado, en nuestro caso formado por diferentes etapas comprendidas entre los cero y los dieciocho años.

Así, podemos definir el currículo como un modelo de enseñanza-aprendizaje, de naturaleza compleja y dinámica, con un componente técnico y pedagógico, que actúa a modo de plan o programa para transmitir la cultura escolar por medio de objetivos, competencias, contenidos, metodología, resultados de aprendizaje y evaluación que capacitarán al alumnado para su inserción social de forma autónoma. Es un instrumento educativo del que se vale el sistema escolar para lograr la plena formación de los estudiantes en el ámbito pedagógico, psicológico, epistemológico y social.

### **3.2.2. Formulación de presupuestos de partida**

Tras la definición del objeto de estudio, resulta fundamental formular los presupuestos de partida, debemos ser conscientes de que estos primeros elementos orientan de manera significativa la comparación (Ferrer, 2002). Así, bajo el paraguas del objetivo propuesto, se plantean las siguientes hipótesis:

1. Los países con una administración educativa descentralizada disponen de diversos modelos de distribución de las competencias entre los distintos niveles de la administración a la hora de diseñar y desarrollar el currículo para los niveles no universitarios de sus sistemas educativos.



2. Los países con una administración educativa descentralizada tienen en común que los niveles más altos de la administración educativa diseñan elementos muy básicos, mientras que a medida que se desciende en el nivel de las administraciones éstas tienen mayor grado de desarrollo curricular que diseñar.
3. No obstante, las dos hipótesis anteriores, en cada uno de los modelos de distribución de las competencias en relación con el diseño y el desarrollo curricular, el contenido que corresponde a cada una de las administraciones educativas puede variar (en cantidad y naturaleza) según la arquitectura curricular de que disponga cada país.
4. Más allá de la organización de las administraciones educativas en diferentes países, es posible encontrar cierta descentralización curricular en el nivel de centro en países de nuestro entorno.

### 3.2.3. La unidad de análisis: países y dimensiones de comparación

Si los planteamientos guían u orientan el proceso comparado, del diseño y delimitación correcta del estudio depende en gran parte el éxito de esta aproximación comparada (Diestro, 2011). Así bien, delimitaremos los países seleccionados y los parámetros e indicadores de comparación. En la investigación que se ha llevado a cabo, los países de comparación han sido seleccionados por su grado de descentralización en materia educativa o por contar con autonomía fuerte en sus centros escolares. Estos han sido los siguientes: Alemania, Argentina, Bélgica, Brasil, Canadá, Finlandia, Portugal, Reino Unido (Inglaterra y Escocia) y Suiza.

49

Podemos ver la distribución de los países seleccionados en relación con los modelos de descentralización propuestos en la tabla 7.

TABLA 7. Escenarios de descentralización y países seleccionados

ESCENARIOS DE DESCENTRALIZACIÓN	PAÍSES SELECCIONADOS
Modelo C1: Centralizado - Duro	
Modelo C2: Centralizado - Blando	Brasil - Portugal – España
Modelo F1: Federal – Duro	Alemania – Argentina – Canadá.
Modelo F2: Federal - Blando	Bélgica – Reino Unido – Suiza
Modelo M1: Municipal - Duro	
Modelo M2: Municipal - Blando	Finlandia
Modelo ES: Escolar (Autónomo)	(Inglaterra, en el marco del Reino Unido, si considerásemos Inglaterra como unidad comparativa de nivel A –aunque es B-)

Fuente: elaboración propia.

Con respecto a las unidades de comparación o, dicho de otra manera, los parámetros e indicadores que se tendrán en cuenta para cada uno de los países y su posterior comparación el equipo investigador identificó de manera colegiada tres dimensiones en torno a las cuales se configura el árbol de indicadores: (1) la dimensión sociopolítica, (2) la dimensión educativa y (3) la dimensión curricular.

### **(1) Dimensión sociopolítica**

En esta dimensión se abordarán cuatro grandes parámetros de comparación: la política, la sociedad y cultura, la geografía y demografía y la cultura. Estos parámetros aportarán al estudio comparado información imprescindible acerca del contexto político, social, cultural, geográfico y económico de los países seleccionados.

En lo que respecta al parámetro “Política” los indicadores a los que acudiremos serán: el régimen político y el modelo de gobierno, la organización administrativa del Estado, esto es, la división territorial a fin de conocer los niveles de la administración del Estado con competencias de decisión política. Igualmente, indagaremos cuáles son las leyes fundamentales de los países, así como su fecha de promulgación, cuál o cuáles son los partidos en el gobierno, cuáles son sus escaños en el Parlamento y desde qué fechas están en el gobierno.

50 Con respecto a la “Sociedad y Cultura” como parámetro, abordaremos los temas de diversidad cultural, lingüística y religiosa atendiendo al marco constitucional; así, indagaremos qué diversidad cultural, lingüística y religiosa se reconoce oficialmente en cada uno de los países. Asimismo, recabaremos información sobre qué lenguas se hablan y qué religiones se practican en los países al margen de un reconocimiento constitucional oficial.

La “Demografía y Geografía” nos aportará información de carácter cuantitativo sobre los países, tales como la extensión en kilómetros cuadrados, el número de habitantes, la densidad de población, el porcentaje de población rural y población urbana, la pirámide de edad, el porcentaje de inmigración sobre el total de la población, la población en edad de escolaridad obligatoria y el porcentaje de inmigración sobre el total de la población en enseñanza obligatoria.

Finalmente, el parámetro “Economía”, nos aportará información imprescindible en nuestro estudio sobre los recursos económicos de los países, en concreto: el Producto Interior Bruto (PIB), la renta per cápita, la evolución (creciente o decreciente) del PIB en los últimos años, el porcentaje de PIB destinado a educación y el gasto por estudiante en la enseñanza obligatoria.

### **(2) Dimensión educativa**

Esta segunda dimensión se centra en los aspectos educativos de los países, abordando para ello cuatro grandes parámetros de interés: la legislación educativa, la estructura de los sistemas educativos, el reparto de competencias educativas y los temas actuales y/o de interés en la agenda política.

Los indicadores que nos permitirán conocer la “Legislación educativa” son fundamentalmente las leyes a nivel de Estado y las leyes en los niveles inferiores de la administración en materia educativa, así como las fechas de su promulgación.

Con respecto a la “Estructura de los sistemas educativos”, se profundizará en tres aspectos fundamentales. Uno de ellos es la organización del sistema educativo no terciario, atendiendo a los niveles, etapas y titulación en la estructura de los mismos (correspondientes a los niveles CINE del 0 al 4). Otro es la organización estructural de la enseñanza obligatoria que se concretará en los niveles de CINE 1 y CINE 2 (y se incluirán los niveles de CINE 0 y CINE 3 en aquellos países en que sean niveles de enseñanza obligatorios). El tercer indicador serán las titulaciones con validez en los países otorgadas en la escolaridad obligatoria, los modelos de evaluación que las confieren, cómo se evalúan y quiénes son los agentes de dicha evaluación.

En relación con el “Reparto de Competencias Educativas” analizaremos, precisamente, entre qué niveles de la administración se reparten las distintas competencias en materia educativa y cuáles son las que retienen unos niveles u otros.

Finalmente, abordaremos los “Debates educativos” de los países en la actualidad, en concreto, a través de la revisión de las reformas que estén en curso, bien hayan sido ya aprobadas o bien estén sobre la mesa y mantengan un debate abierto.

### **(3) Dimensión curricular**

Con respecto a esta tercera, y última, dimensión, nos centraremos en el currículo educativo, para ello profundizaremos en dos grandeparámetros: en primer lugar, el relativo a la definición de competencias en el currículo, en segundo lugar, el relativo a la coordinación y seguimiento del mismo.

El parámetro de “Definición de competencias” en los elementos curriculares de la enseñanza obligatoria nos permitirá adentrarnos en aspectos fundamentales del currículo en los países que estudiamos tales como: los elementos curriculares mencionados en las leyes educativas y su desarrollo, los niveles de la administración e instituciones escolares con competencias en materia curricular, así como la descripción de dichas competencias y responsabilidades sobre el desarrollo del currículum en la enseñanza obligatoria, y la descripción del mayor grado de detalle sobre las concreciones del desarrollo de los distintos elementos del currículo según los distintos niveles en los que se definen.

Finalmente, en esta tercera dimensión se abordará la “Coordinación, asesoramiento y/o seguimiento para el diseño y la implementación curricular”, en su caso, se identificarán instancias, agencias o estructuras para coordinar el diseño y la implementación del currículo en la enseñanza obligatoria, así como la dependencia administrativa, naturaleza, funciones y organización de éstas.

La tabla 8 presenta una organización sintética del árbol de dimensiones y parámetros que acabamos de presentar añadiendo los indicadores que han sido empleados en cada parámetro.

TABLA 8. Árbol completo de dimensiones, parámetros e indicadores

DIMENSIONES	PARÁMETROS	INDICADORES
SOCIO-POLÍTICA	Política	Régimen político y modelo de gobierno.
		Organización administrativa del Estado – División territorial.
		Ley Fundamental.
		Partido(s) en el gobierno.
	Sociedad y Cultura	Diversidad cultural.
		Diversidad lingüística.
		Diversidad religiosa.
	Geografía y Demografía	Extensión.
		Número de habitantes.
		Densidad de población.
		Porcentaje de población rural – urbana.
		Pirámide de edad.
		Porcentaje de inmigración sobre el total de la población.
		Población en edad de escolaridad obligatoria.
		Porcentaje de inmigración sobre el total de la población en enseñanza obligatoria.
	Economía	Producto Interior Bruto (PIB).
		Renta <i>per capita</i> .
		Evolución del PIB.
		Porcentaje de PIB destinado a educación.
Gasto por estudiante en la enseñanza obligatoria.		
EDUCATIVA	Legislación educativa	Leyes fundamentales a nivel de Estado – Fecha
		Leyes fundamentales en niveles inferiores – Fecha
	Estructura escolar	Organización del sistema educativo (CINE 0 a 4)
		Organización estructural de la enseñanza obligatoria
		Titulaciones en la escolaridad obligatoria.
	Reparto competencial	Niveles de la administración con competencias en materia educativa
		Cuestiones que aborda cada nivel de la Administración del Estado con competencias educativas
	Debates y reformas en curso	Reformas aprobadas pendientes de implementación
Reformas en debate – Cuestiones de interés.		
CURRICULAR	Competencias curriculares	Elementos curriculares en el marco legislativo.
		Niveles de la administración/instituciones escolares con competencias curriculares.
		Responsabilidad en el desarrollo curricular de las instancias competentes.
		Concreción del currículo según las instancias competentes.
	Coordinación y seguimiento	Estructuras de coordinación y seguimiento del diseño e implementación del currículo en la enseñanza obligatoria.
		Dependencia administrativa, naturaleza, funciones y organización de dichas estructuras.

### 3.3. Desarrollo de la investigación

Finalmente, pasamos a describir el desarrollo de la investigación propiamente dicho. Este quedará recogido en las cinco fases que constituyen el núcleo de la investigación comparada: fase descriptiva, fase interpretativa, fase de yuxtaposición, fase comparativa y fase prospectiva (Caballero et al., 2016).

Para la descripción de las fases que configuran el desarrollo de la investigación, conviene aclarar que el conjunto del equipo investigador se ha coordinado de tal forma que la puesta en marcha de las fases ha sido repartida entre los denominados “investigadores internacionales” y los “investigadores GIPES”. Así, las fases y el trabajo de los investigadores se han desarrollado de la siguiente manera:

*Fase descriptiva:* Los investigadores corresponsales para los informes internacionales (que para abreviar denominaremos a partir de ahora investigadores internacionales) han sido quienes se han encargado de recoger la información de cada país, profundizar en ella, analizarla y elaborar informes sistemáticos para cada país. Los informes han seguido el esquema trazado por el árbol de dimensiones, parámetros e indicadores que se presentó en la tabla 8.

*Fase de interpretación:* Junto con la descripción detallada de cada uno de los indicadores seleccionados, los investigadores internacionales han analizado pormenorizadamente los datos y la información recogidos; para ello se han utilizado diversos enfoques y se ha tratado de dar una explicación contextualizada de los datos educativos que se han incluido en el estudio. Esos informes han servido de base para la descripción sintética que se hace en este libro en los capítulos correspondientes a cada país y que constituyen de manera trenzada las fases *descriptiva* e *interpretativa* de la investigación.

53

*Fase de Yuxtaposición:* Una vez ya elaborados los informes de los países, se ha puesto en marcha la fase de *yuxtaposición*, la cual ha consistido en presentar los datos de todos los países (ya descritos y analizados en las fases previas) de manera conjunta, poniendo así en relación los diversos indicadores con los distintos países que han formado parte de nuestro estudio. Esta fase se ha apoyado en numerosos recursos gráficos para una presentación de la información que facilitara su comprensión de forma sencilla.

*Fase de Comparación:* A partir de la yuxtaposición se ha procedido a esta fase, en la que se comentan los resultados hallados de manera valorativa y crítica, emitiendo así las conclusiones del estudio, que da origen al conocimiento nuevo surgido de la comparación. La calidad y la consistencia de esta fase es determinante para el logro de un buen trabajo comparativo. Al mismo tiempo, dicha calidad y consistencia deriva del buen desempeño de las fases previas. En esta fase comparativa entra en juego el *tertium comparationis*, ya que a los elementos de la comparación se une el criterio de comparación establecido por el comparatista.

*Fase Prospectiva:* para complementar la fase comparativa, en esta última fase se realiza una previsión de las tendencias dilucidadas en el estudio y se ofrece, con base en ellas, las propuestas de mejora que se consideren pertinentes, así como líneas de acción y reformas en los aspectos que consideremos necesarios. Se presentarán las líneas de acción y recomendaciones que es posible extraer de este trabajo. Nuestra

esperanza era servir de alguna ayuda para la toma de decisiones políticas por parte del MEFP al respecto del diseño y desarrollo del currículo.

## **Parte II**

Fase descrittiva e interpretativa





# Capítulo 4.

## Fase descriptiva e interpretativa

### 4.1. Alemania

57

#### 4.1.1. Datos generales y educativos

Alemania, cuyo régimen político es federal, adopta una estructura parlamentaria bicameral (Parlamento y senado). El Estado mantiene una división territorial en 16 Estados federales, llamados *Länder*, donde cada uno dispone de su propio gobierno y Parlamento gozando de competencia legislativa propia ante multitud de cuestiones que no posee el Estado central.

Con una población de algo más de 83 millones (mill.) de habitantes, posee una proporción de inmigración del 13,10%, un 95% de población de habla alemana y una diversidad religiosa con casi 24 millones de católicos, 22 millones protestantes, 4 millones de musulmanes, 100.000 judíos y otros tantos budistas.

El 13,8% de la población tiene entre 0 y 14 años, y el 64,64% entre 15 y 64 años. De tal forma que, si dividimos la población en edad escolar entre los diferentes niveles de enseñanza tendríamos los datos que muestra la tabla 5.

TABLA 9. Alumnos por niveles ISCED en Alemania

ISCED0	ISCED1	ISCED2	ISCED3
2.358.517	2.987.112	4.524.853	2.423.944

Fuente: Eurostat, 2021.

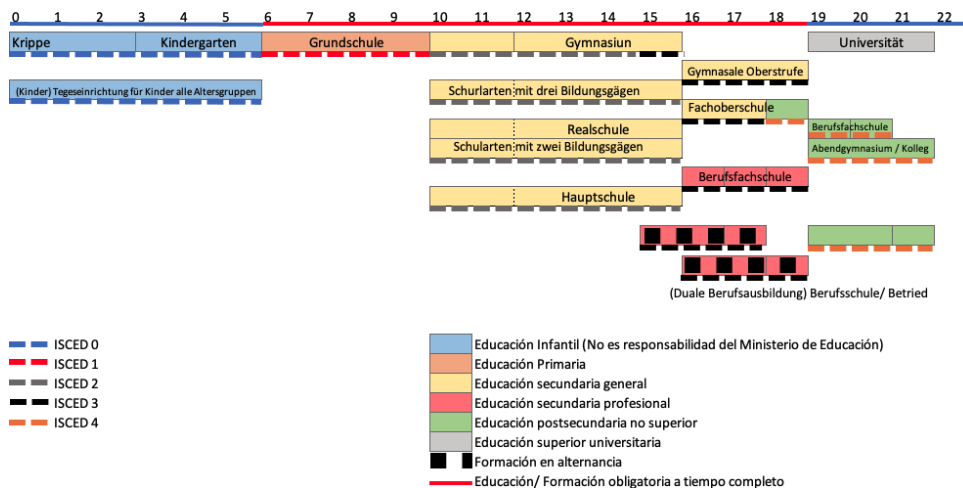
Este número de estudiantes en edad de escolarización supone que, de los casi 4 billones de euros de PIB, un 4,9% se destine a educación, suponiendo un gasto de 9.572€ y 11.975€ por alumno en primaria y en secundaria respectivamente.

### 4.1.2. Modelo educativo y estructura de Alemania

Fijando la vista en su modelo educativo, en Alemania existe desde 1949 la *Conferencia Permanente de Ministros de Educación*, donde los máximos responsables de educación en cada uno de los *Länder* se reúnen con el objetivo de promulgar recomendaciones con el compromiso político por parte de los ministros con competencias, de convertir dichas recomendaciones en legislación vinculante dentro de cada uno de los *Länder*. El Estado Federal no tiene casi capacidad para promulgar leyes de carácter nacional que afecten de igual manera a cada una de las regiones. No obstante, existen algunas leyes de carácter nacional en torno a la Educación Infantil y a la formación profesional además de un acuerdo mutuo en 1964 entre todos los Estados de la República Federal para la estandarización del sistema escolar. De esta manera, no se podría hablar ni de un currículo común ni de una ley nacional, puesto que habría que fijarse en cada uno de los 16 *Länder* para poder perfilarlo con exactitud. Por este motivo se han elegido para este trabajo dos de esos *Länder*: Baviera y Baja Sajonia.

FIGURA 3. Estructura del sistema educativo en Alemania

58



Fuente: Elaboración propia a partir de Eurybase, 2021.

Pese a esto, la estructura del sistema educativo, gracias al acuerdo de 1964 mencionado anteriormente, sí que se asume por igual en todo el país. El sistema educativo alemán se compone por cinco niveles, teniendo en primer lugar la Educación Infantil (CINE 0) de los cero a los seis años, la educación primaria (CINE 1) de los 6 a los 10 años, excepto Berlín y Brandemburgo (hasta los 12); la Educación Secundaria inferior

(CINE 2) de los 10 (o 12) a los 16 años donde se experimenta la primera gran diversificación pudiendo elegir entre los diferentes itinerarios dependiendo de las preferencias, la Educación Secundaria superior (CINE 3) donde los alumnos eligen entre la educación general y la académica, formación profesional a tiempo completo o formación profesional en el sistema dual dependiendo de las calificaciones de la etapa anterior. Por último, la educación postsecundaria no superior (CINE 4) se inicia a los 19 años en la mayoría de las opciones elegidas.

#### **4.1.3. Currículo-Estado de Baviera**

En el *Länder* de Baviera, la ley educativa, en su artículo 45 describe el plan de estudios, asignaturas, pautas y estándares educativos. Es el Ministerio de Educación de la región quien determina las materias, el carácter vinculante de las asignaturas (obligatorias, optativas...), las horas lectivas mínimas y máximas o la distribución de horas de cada asignatura entre otras decisiones.

Para ello, el gobierno del *Länder* deriva la elaboración de los planes de estudio al Instituto de Calidad Escolar e Investigación Educativa (ISB), el cual despliega un currículo definiendo los objetivos generales, las competencias básicas, las asignaturas, los materiales y detalla el contenido que se debe impartir. Posteriormente, los centros escolares de cada uno de los distritos del Estado, por mediación de su director, mantienen discusiones con las autoridades educativas para que estas garanticen la asignación de recursos y la organización necesarias. Por último, el centro escolar, además de lo mencionado en el anterior punto, debe realizar evaluaciones internas que aseguren la adquisición de los objetivos planteados.

59

#### **4.1.4. Currículo - Estado de Sajonia**

En el caso de Sajonia, la ley vigente especifica que los planes de estudio y las asignaturas deben ser determinados por el Ministerio de Educación y Cultura de la región. Del mismo modo, se indica cómo las escuelas pueden organizar de forma independiente el cumplimiento de los planes de estudio, siempre y cuando se sigan los principios pedagógicos y didácticos recogidos en el programa. También hace mención a los estándares educativos, como elemento que determina qué conocimientos y habilidades obligatorias deben tener los estudiantes en un momento dado.

Para la consecución de estos planes, el *Länder* solicita al Instituto de Educación Sajón (SBI) la elaboración de los planes de estudio. Seguidamente, a nivel distrito, existe una autoridad llamada Oficina Estatal de Escuela y Educación de Sajonia cuya labor es la supervisión mediante evaluaciones externas periódicas de las escuelas, el personal docente y los procesos educativos que aseguren unos estándares de calidad. Por último, la escuela define los principios pedagógicos, didácticos y organizativos escolares para el cumplimiento del mandato educativo y realiza evaluaciones internas que garanticen el cumplimiento de estos principios. El director es el responsable de la elaboración de los horarios y del cumplimiento de la normativa legal y administrativa.

## 4.2. Argentina

### 4.2.1. Datos generales y educativos

Argentina mantiene un régimen de gobierno republicano, representativo y federal con un sistema político presidencialista y bicameral con cámara de diputados y senado.

El país está dividido en 24 jurisdicciones autónomas, 23 provincias y una ciudad autónoma (capital del Estado). Dichas jurisdicciones poseen autonomía para dictar sus propias constituciones, autogobernarse y tener poderes ejecutivos, legislativos y judiciales.

Argentina tiene una población de casi 46 millones de habitantes, un 4,5% de inmigración y un total de 24,6 millones de habitantes en edad de escolaridad obligatoria (8,6 millones en los niveles primario y secundario). Aunque no hay reconocida ninguna etnia explícitamente, sí que se reconoce la preexistencia de pueblos originarios precolombinos que gozan de derechos específicos que garantizan su perdurabilidad. Del mismo modo, no es un Estado plenamente laico ya que el gobierno sostiene el culto Católico Apostólico Romano, pese a esto, la constitución recoge la libertad de culto religioso como derecho fundamental.

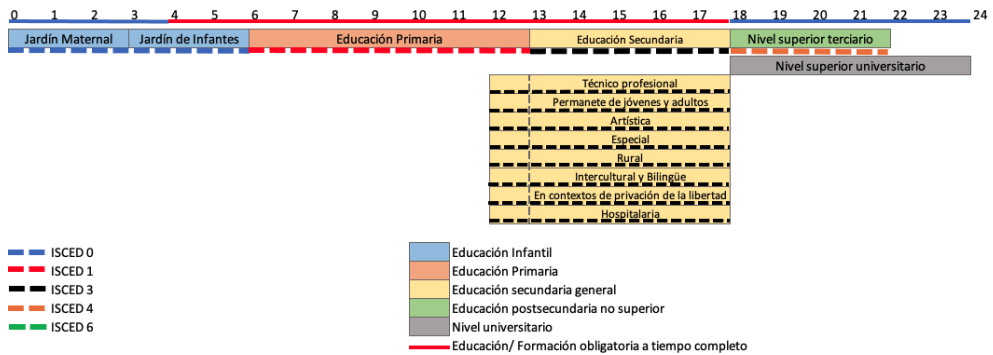
A nivel educativo, de los 443.000 millones de PIB, el 5,5% se dedica a educación. Este porcentaje se destina a la financiación y gestión de algunas áreas educativas como la Universidad Pública Nacional, la infraestructura del sistema y los fondos salariales, entre otras cuestiones. Los Estados provinciales son los encargados de gestionar y organizar la partida presupuestaria asignada para la financiación del sistema educativo en el territorio en cuestión. En conjunto, las jurisdicciones se encargan de gestionar aproximadamente el 75% de la financiación educativa dentro del gasto público, aunque el gasto entre jurisdicciones es muy desigual.

60

### 4.2.2. Modelo educativo y estructura

El sistema educativo argentino está dividido en 4 niveles y 8 modalidades: el nivel inicial (CINE 0), primario (CINE 1), secundario (CINE 2 y CINE 3) y superior universitario CINE 7, CINE 8) y terciario (CINE 4 y 6). Las diferentes modalidades son: artística, técnica- profesional, intercultural-bilingüe, domiciliaria y hospitalaria, en contextos de privación de la libertad, rural, especial, permanente de jóvenes y adultos. La obligatoriedad de la educación abarca desde los 4 años hasta la finalización de la educación secundaria a los 17 años. Para la acreditación de esta obligatoriedad existen tres títulos el inicial (CINE 0), el primario (CINE 1 y 2) y el secundario (CINE 3).

FIGURA 4. Estructura del sistema educativo en Argentina



Fuente: Elaboración propia a partir de Eurybase, 2021.

A nivel de reparto de las diferentes competencias, existen tres claros niveles estructurales en dicho sistema.

- En primer lugar, un nivel federal a cargo del Consejo Federal de Educación, formado por el Ministro de Educación, las máximas autoridades competentes en esta temática de cada una de las 24 jurisdicciones y tres representantes del Consejo de Universidades. Este órgano se considera la máxima autoridad educativa y sus resoluciones son de cumplimiento obligatorio para las 24 provincias. Entre sus principales competencias se encuentra la aprobación de los lineamientos curriculares federales de los niveles obligatorios.
- En segundo lugar, podemos encontrar el nivel nacional a cargo del Ministerio de Educación Nacional. Entre sus principales funciones reside el asegurar el cumplimiento de los principios, fines, objetivos y previsiones establecidos en la legislación nacional. Del mismo modo, garantizar el acceso a la educación de todas las jurisdicciones, promover programas de investigación y evaluar periódicamente la calidad del sistema.
- Por último, el nivel jurisdiccional. Cada jurisdicción tiene autonomía para planificar, organizar, administrar y financiar el sistema educativo en su territorio. Las leyes jurisdiccionales deben regular la duración de los estudios por ciclos en cada uno de los niveles, los requisitos para acceder a los diferentes cursos de enseñanza y la regularización de los estudios de formación complementaria. Todo ello, siguiendo las líneas establecidas por los niveles superiores de regulación.

61

### 4.2.3. Currículo

A nivel curricular, la última Ley de Educación Nacional de 2006 delimita una serie de contenidos y materias que se deben impartir en todos los centros del país. Entre ellos,

encontramos la obligación de: (1) impartir la enseñanza de al menos un idioma extranjero; (2) tratar la enseñanza del acceso y dominio de las nuevas tecnologías de la información; (3) promover la educación ambiental con sus políticas y estrategias; (4) fortalecer la identidad nacional en el marco de MERCOSUR; (5) desarrollar y ejercer una memoria colectiva histórica y cultural; y (6) desarrollar contenidos sobre igualdad, derechos del niño, derechos humanos o diversidad.

Unido a lo anterior, el Consejo Federal de Educación elabora desde el 2004 una serie de contenidos, denominados Núcleos de Aprendizaje Prioritarios y que luego se enmarcarán en la ley de 2006, que constituyen contenidos curriculares para todo el sistema educativo nacional y cuyo propósito es construir unos contenidos mínimos garantizados en todas las regiones que permitan la movilidad y el cambio de centro educativo entre las diferentes jurisdicciones.

Las jurisdicciones provinciales tienen la autonomía necesaria para disponer distintas formas de organización y diseño curricular, así como de tiempos para la enseñanza de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios -concertados en el Consejo Federal de Educación-, y tienen la posibilidad de adecuarla a la realidad de sus sistemas educativos y a las normativas jurisdiccionales correspondientes al nivel y al ciclo.

A nivel estructural de diseño curricular, en el primer nivel encontramos al Consejo Federal que aprueba los lineamientos curriculares para que, posteriormente, el Ministerio Nacional de Educación además de aprobar estos lineamientos, fije el régimen de validez oficial de los estudios y titulaciones. A nivel jurisdiccional, las jurisdicciones provinciales aprueban dichos diseños curriculares para cada uno de los niveles y sistemas en su territorio adaptándolos a su realidad cultural y social; y, en última instancia, los centros educativos desarrollan proyectos educativos supervisados por las autoridades regionales o de distrito que se adaptan a las situaciones particulares de cada centro.

62

## 4.3. Bélgica

### 4.3.1. Datos generales y educativos

Bélgica está constituida como una monarquía federal parlamentaria, formada por un Parlamento bicameral con Senado y Cámara de Representantes. El sistema político belga es sumamente complejo, ya que los poderes políticos están organizados alrededor de la necesidad representativa de las diferentes comunidades lingüísticas. Por otra parte, su Constitución data de 1831 y ha sufrido varias reformas hasta el 2017.

Bélgica es un Estado multilingüístico con tres lenguas oficiales: francés, alemán y neerlandés, lo que conlleva a su vez una amplia diversidad de culturas y tradiciones. El país está dividido en tres niveles: el nivel de gobierno federal, las tres comunidades lingüísticas (Flamenca, Francesa y Germanófono) y las tres regiones (Flamenca, Valona y Bruselas- Capital).

Desde otro punto de vista, Bélgica dispone de una población de 11,5 millones de habitantes, donde residen más de 2,5 millones de personas de origen inmigrante, de los cuales 1,2 millones son considerados extranjeros. Religiosamente, el 47% de la

población del país se identifica como católico, el 3,5% musulmán, entre el 1,2 % y el 1,4% protestante, el 0,7% ortodoxo, entre el 0,4% y el 0,5% judío y el 0,1% anglicano. Además, el 15% declara no identificarse con religión alguna y el 7,4 % se describe como laico.

Cerca del 13% de la población se encuentra en edad de escolaridad obligatoria (6-18 años), unos 167.000 alumnos. De los 5646.851,16 millones de dólares del PIB, el 6,4% se destina a educación, un porcentaje de los más altos de Europa.

### **4.3.2. Modelo educativo y estructura**

Bélgica está compuesta por comunidades y regiones y, en cuanto a lo educativo, parte de las competencias las asume el Estado federal, otra parte las comunidades y otra las regiones. Además de estas, las provincias y municipios tienen su parte de responsabilidad.

No existe una ley educativa fundamental a nivel de Estado, pues la educación está gestionada por las comunidades. El Estado federal tiene tres únicas obligaciones: (1) la fijación del principio y del final de la escolaridad obligatoria, (2) las condiciones mínimas para la expedición de los diplomas y (3) el régimen de pensiones para los empleados del sistema educativo.

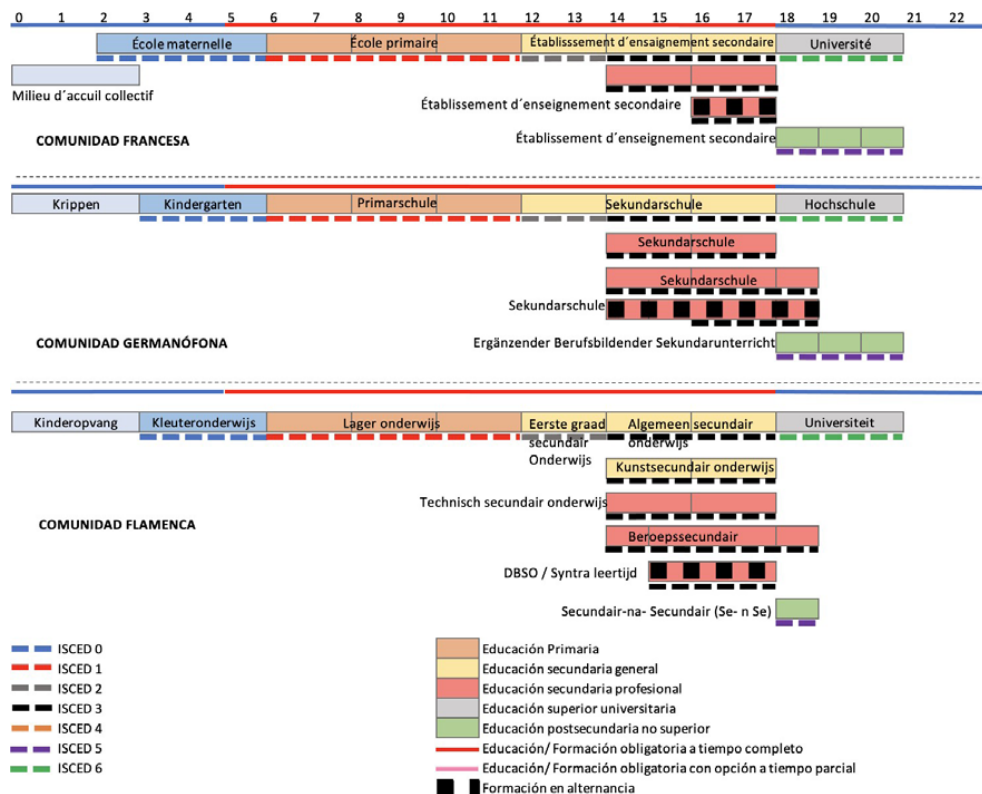
Las Comunidades Francesa, la Flamenca y la Germanófona son las principales responsables de la educación y atención a la primera infancia, mientras que la formación es principalmente responsabilidad de la Región Valona, Flamenca y la Región de Bruselas- Capital.

Aunque la mayoría de las escuelas están organizadas y subvencionadas, la constitución recoge la oportunidad de crear escuelas de carácter privado sin vinculación con las autoridades públicas. Sin embargo, aquellas escuelas que quieran otorgar títulos reconocidos deben cumplir la legalidad vigente.

A nivel de titulaciones, al finalizar la primera etapa primaria se obtiene el Certificado de Estudios Básicos. Al acabar los dos primeros años de la secundaria se obtiene el Certificado de Enseñanza de Primer Grado. Posteriormente, el segundo y tercer grado de la secundaria se organiza en: secundaria general, técnica o artística, y al finalizar el cuarto grado se concede el certificado de Estudios Secundarios Superiores.

En cuanto al reparto competencial, las comunidades, basadas en la “lengua”, tienen como competencias una serie de temas relacionados con la cultura, la educación, el uso de las lenguas, la investigación científica, las relaciones internacionales o la asistencia a las personas. Por otro lado, las regiones tienen competencias en todo lo que afecta al territorio, la economía, el empleo, la agricultura, las obras públicas o la energía.

FIGURA 5. Estructura del sistema educativo en Bélgica



Fuente: Elaboración propia a partir de Eurybase, 2021.

#### 4.3.4. Currículo

El currículo depende de las diferentes comunidades. Por ejemplo, en la Comunidad Francesa, la ley de educativa de 1997 determina que es función del gobierno de la comunidad determinar las bases de las competencias a desarrollar en la escuela. También señala que

- Se crearán grupos de trabajo para desarrollar estas bases que remitirán las propuestas a los Consejos Generales para su aprobación o modificación.
- El gobierno de la comunidad determinará y someterá a la confirmación del Parlamento las competencias terminales y los conocimientos comunes que se exigen a todos los alumnos, las competencias mínimas en matemáticas y lengua, y las competencias terminales y conocimientos comunes a todos los alumnos al finalizar la tercera etapa de educación secundaria (necesaria para la expedición del título).



A nivel de centro, estos tienen la potestad de adaptar los horarios y currículos de las materias. Son los encargados de proporcionar los medios necesarios para lograr alcanzar los objetivos propuestos en el currículo. También pueden asignar la distribución de los tiempos de cada una de las materias, pudiéndolas agrupar como se considere oportuno.

Por último, existen diferentes mecanismos de control como el Consejo de Educación Comunitaria, que dirige los aspectos educativos en torno a las enseñanzas mínimas a través de la Comunidad Flamenca además de la financiación, metodología e infraestructuras educativas. El “poder organizativo” que organiza la educación en su red y realiza adaptaciones curriculares, y los propios centros escolares que realizan baterías de pruebas de evaluación que miden los elementos del currículo propios de cada etapa como el *aprender a aprender*, la educación para la ciudadanía o la educación para la salud en la primera etapa o la educación expresiva y creativa y educación técnica y tecnológica en la segunda y tercera etapa educativa. Actualmente, existe una política nacional de evaluación educativa, pero no en forma de exámenes nacionales, sino de inspecciones recurrentes que se realizan a través de la Oficina de Inspectores de Flandes.

## 4.4. Brasil

### 4.4.1. Datos generales y educativos

Brasil está constituido como un sistema presidencial de República Federal. El país está dividido en 26 Estados y un Distrito Federal. Cada Estado, a su vez, se puede dividir en municipios (5570 actualmente). Además del presidente del país, cada Estado tiene un gobernador que les representa y cada municipio un alcalde.

La población brasileña, con más de 211 millones de habitantes, goza de una marcada diversidad de etnias en su territorio. La valoración de esta diversidad está recogida en la propia ley educativa del país de 1996 y más en concreto, en su modificación de 2010. De igual modo, el 65% de la población se considera católica, el 22,1% evangélicos, el 2% espiritistas, el 8% indiferentes y el 2,9% practican el resto de las religiones.

En cuanto a lo educativo, se calcula que 38,4 millones de habitantes tienen entre 0 y 13 años, mientras que 12,5 millones entre 14 y 17 años. De los 1.840 millones de dólares del PIB, el 6% se destina íntegramente a educación, siendo esta una cifra algo por encima de la media de la OCDE.

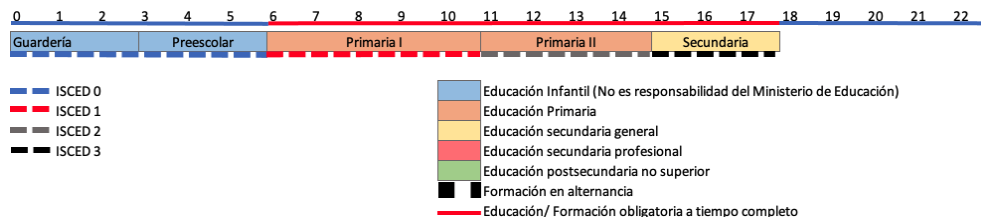
### 4.4.2. Modelo educativo y estructura

La educación de Brasil está regulada por la LDB 9394/96 de 1996 y sus modificaciones de 2014 y 2018, todas ellas dentro del marco legislativo de la Constitución Brasileña de 1988. En dicha Constitución se recoge la obligación por parte de la Unión de legislar sobre los lineamientos y las bases educativas a nivel nacional, su financiación y cum-

plimiento de estándares mínimos de calidad<sup>5</sup>. Asimismo, le corresponde al Sindicato, según la ley de 1996, la elaboración de dichos lineamientos en consonancia con las diferentes entidades federativas.

A nivel estructural, en Brasil, la educación obligatoria se extiende desde los cuatro a 17 años y se divide en las siguientes etapas: preescolar (cuatro a cinco años), Educación Primaria I (seis a 10 años), Educación Primaria II (11 a 14 años) y Educación Secundaria (15 a 17 años). El gobierno ofrece educación gratuita desde la guardería (de cero a tres años) hasta la educación superior (a partir de los 18 años) inclusive, según el grado, especialización, maestría, doctorado y posdoctorado.

FIGURA 6. Estructura del sistema educativo en Brasil



Fuente: Elaboración propia a partir de Eurybase, 202.

66

Existe una prueba denominada Examen Nacional de Educación Secundaria que se utiliza para evaluar el rendimiento de las escuelas, tanto públicas como privadas. Aunque esta prueba no tiene carácter de obligatoriedad, cada vez es más utilizada por las universidades para la selección de sus estudiantes, lo que está conllevando un incremento de alumnos que la realizan.

Organizativamente, cada uno de los 26 Estados brasileños y el Distrito Federal, cuentan con una Secretaría de Educación del Estado que desarrolla y coordina las políticas públicas de educación básica, inclusiva y de calidad. Cada Secretaría se subdivide en Superintendencias Regionales de Docencia que colaboran en garantizar las plenas condiciones de funcionamiento de la red pública en su territorio. Además, en las ciudades se cuenta con una Secretaría Municipal que se responsabiliza de desarrollar políticas pedagógicas para promover la interacción de escuelas, padres, estudiantes y comunidades, pero también de promover el bienestar de los estudiantes, el desarrollo de tecnología educativa o asegurar los estándares de calidad educativa del municipio.

<sup>5</sup> Nota del corresponsal de Brasil. Se considera que la Constitución brasileña de 1988 establecía que la federación (unión, Estados y municipios), operando de manera descentralizada, fortalecería la democracia. Para Arretche (2012), el sistema federativo brasileño es bastante centralizado, lo que no debe confundirse con la ausencia de mecanismos para frenar la influencia del gobierno central – a pesar de la fuerte presencia de la unión, los Estados y municipios que son actores relevantes–, en la formulación e implementación de políticas públicas. Ver: Arretche da Silva, M.T. (2012). *Democracia, federalismo e centralização no Brasil*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas; Flocruz, 2012. 232 pp. ISBN: 978-85-225-1231-7.

### 4.4.3. Currículo

La Ley 13.005 del 2014 es la reforma que regula el Plan Nacional de Educación y que tiene una vigencia de 10 años. En este plan se recogen 20 metas para mejorar la calidad de la Educación Básica y cuatro de ellas mencionan la Base Curricular Nacional Común de 1996 cuyo propósito es orientar a los sistemas educativos en la elaboración de sus propuestas curriculares con el fin de garantizar el derecho al aprendizaje y a la educación.

A nivel organizativo, el currículo es elaborado en primera instancia por el Gobierno Federal en comunicación con los Estados, el Distrito Federal y los Municipios. Estos marcan las competencias, lineamientos, planes de estudio y contenidos mínimos en las etapas obligatorias de infantil, primaria y secundaria. Le corresponde al Consejo Nacional de Educación asesorar al Ministro de Educación en el desempeño de las funciones y atribuciones del poder público federal en materia de educación. Igualmente, es su responsabilidad formular y evaluar la política educativa nacional, para asegurar la calidad de la enseñanza, asegurar el cumplimiento de la legislación educativa y garantizar la participación de la sociedad en la mejora de la educación brasileña. Los elementos curriculares, implementados desde 2018, responsabilizan a los Estados y municipios, en alianza con la Unión Nacional de Directores Municipales de Educación (UNDIME) y el Consejo Nacional de Secretarios de Educación (CONSED), de realizar su práctica en cada región del país.

La Base Curricular Nacional Común del 2018 establece para el CINE 0, seis ejes estructurales de las prácticas pedagógicas y las competencias generales de Educación: (1) convivencia con otros niños y adultos utilizando diferentes lenguajes, (2) el juego y el desarrollo de todas las habilidades posibles con él, (3) participación en la gestión escolar y vida del centro, (4) exploración de movimientos, sonidos, gestos, etc.; (5) expresión de necesidades y emociones mediante lenguajes y conocer; y (6) construcción de una identidad personal, social y cultural.

En la Educación Básica (CINE 1, 2 y 3) se establecen 10 competencias a desarrollar tales como el conocimiento, el pensamiento científico, el repertorio cultural, la comunicación, la cultura digital, el proyecto de vida y trabajo, la argumentación, el autoconocimiento y autocuidado, la empatía y cooperación y la responsabilidad y ciudadanía. Todo ello debe desarrollarse a lo largo de toda la etapa obligatoria y cada Estado debe adaptar estos contenidos a su realidad.

67

## 4.5. Canadá

### 4.5.1. Datos generales y educativos

Canadá está constituida como una monarquía constitucional, teniendo un gobierno federal conformado por la monarquía británica, el primer ministro y el gabinete de ministros. Existen tres niveles de gobierno con competencias y capacidad de decisión: el nivel federal, el nivel provincial y territorial y el nivel municipal/ local. El país está dividido en 10 provincias y tres territorios.

El país goza de un alto índice de diversidad e inmigración (6,6% de la población), con el reconocimiento de pueblos originarios que constituyen el 4,9% del total de la población. De igual modo, no existen religiones reconocidas oficialmente, aunque hay un 67,3% de cristianos, un 23,9% de ateos, un 7,2% de otras religiones y un 1% que profesan el judaísmo.

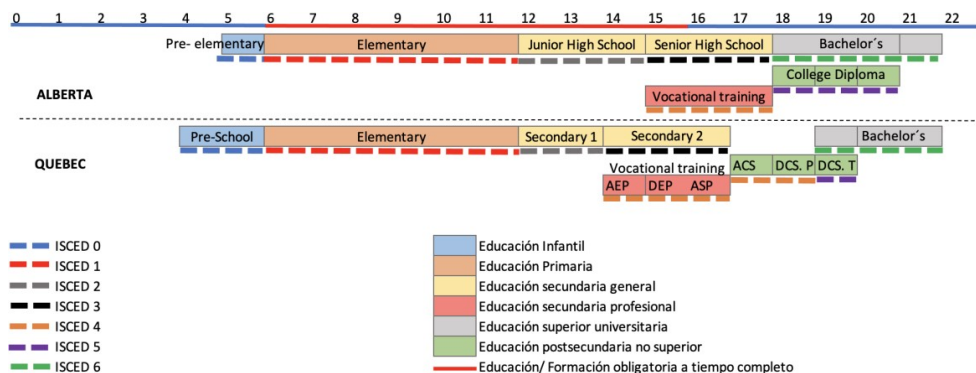
La población en edad de escolarización obligatoria supera el 15%, siendo el 10,6% para el alumnado de 5 a 15 años y el 15,9% hasta los 19 años. Según el último informe PISA 2018, cerca del 35% de los estudiantes en Canadá son de origen inmigrante. Finalmente, el PIB de Canadá alcanza los 1,9 billones de dólares, de los cuales, el 5,3% se destina a educación (4,5% en Quebec).

### 4.5.2. Modelo educativo y estructura

Tal y como recoge la Constitución de 1867, Canadá, a nivel federal, no tiene ninguna competencia legislativa sobre educación, puesto que la responsabilidad de legislar sobre este ámbito recae en las diferentes provincias y territorios. No obstante, existen leyes vinculantes a nivel federal que han de cumplirse en todas las provincias, como la ley *Indian control of indian education* que reconoce la responsabilidad legal de la educación indígena.

Las leyes promulgadas por las provincias, al tener la total autoridad sobre la educación en su territorio, no se pueden considerar en ningún caso de nivel inferior pese que todas estén enmarcadas dentro de la Constitución canadiense. Por ese motivo, este trabajo se ha decidido centrarse en Alberta y en Quebec. En el caso de la provincia de Alberta, por ejemplo, su Ley de Educación de 2019 se encarga de establecer los objetivos, funciones y responsabilidades del sistema educativo, así como regulaciones en las justas escolares, los docentes, la financiación, la educación escolar o la educación en casa.

FIGURA 7. Estructura del sistema educativo en Canadá



Fuente: Elaboración propia a partir de Eurybase, 2021.

Aunque existen diferencias entre las distintas provincias, a grandes rasgos, la educación obligatoria en Canadá está comprendida entre los 6 y los 16 años. No obstante, algunas provincias ya han hecho obligatorio el último curso de preescolar y en otras su edad de escolarización alcanza los 18 años. Generalmente, los alumnos asisten a la escuela elemental hasta los 12 años, continuando su formación en la escuela secundaria inferior y la escuela secundaria superior que ofrece diversidad de recorridos con orientaciones hacia la educación superior universitaria o la formación profesional; con tendencia a integrar ambos recorridos en el mismo centro educativo.

Existen diferencias entre las diversas provincias, por ejemplo, Alberta y Quebec mantienen una estructura similar en etapas como la educación elemental, pero se observan más diferencias es en la secundaria, donde se puede elegir hasta la universidad o continuar por un itinerario más profesionalizador. Mientras que en Alberta se puede acceder a los estudios superiores de la secundaria superior, en Quebec es necesario realizar un curso de mínimo dos años, lo que conlleva acceder a la universidad con 19 años. Además, se expiden diferentes títulos según el grado que se termine, incluso existen asignaturas donde, realizando una prueba, se puede obtener un certificado.

A nivel estructural, las competencias están cedidas a las provincias, de modo que el gobierno de la nación tiene carácter consultivo. El Ministerio de Educación de cada provincia tiene la responsabilidad de legislar sobre el desarrollo de los planes de estudio, la evaluación de los planes, el desarrollo y certificación de los docentes, apoyar a los estudiantes en sus necesidades de aprendizaje, financiar y apoyar las juntas escolares o supervisar las políticas. Por otro lado, existen las juntas escolares que toman decisiones sobre la calidad y dirección de la educación, pero también comunican, informan e involucran a las familias. En última instancia, encontramos el consejo escolar, que asesora al director y a la junta. Todas estas funciones dependen de las provincias donde nos encontremos y las capacidades que su gobierno le otorgue.

69

### 4.5.3. Currículo

Tanto en Alberta como en Quebec, el currículo regula las competencias transversales, las competencias en cada materia y las asignaturas obligatorias, entre otras cuestiones. Todo programa debe incluir esto y puede ser adaptado a las necesidades particulares de cada centro o zona. El Ministerio no solo elabora el programa con las asignaturas, objetivos y contenidos, también indica los materiales y propone actividades que delimitan las acciones en los centros. La junta de gobierno de cada escuela debe concretar a nivel metodológico y organizativo el despliegue curricular por cursos y asignaturas, adaptándolos a las características y requerimientos de la comunidad.

En Alberta el currículo recoge competencias a desarrollar como la comprensión de textos, el desarrollo de la personalidad, la educación a lo largo de la vida o la implicación comunitaria, todo ello a través de asignaturas como ciencias sociales, ética, arte o lenguas extranjeras. El currículo está organizado por cursos y materias, aunque las áreas de aprendizaje son recursivas, dado que siempre aparecen en cada curso. A medida que el dominio en la materia y la dificultad de esta van aumentando se van añadiendo otras áreas específicas, como es el caso de estadística en segundo

curso. Todo ello es evaluado por una prueba estandarizada al término de los grados de sexto y noveno, independiente de la escuela, que determinan el nivel de aprendizaje de los estudiantes. Además, informan a los habitantes y ayudan a la escuela a mejorar. A diferencia de Alberta, en Quebec el currículo está organizado en ciclos de dos o tres años, los cuales tienen la misma estructura de organización y aprendizaje, son recursivos. Su currículo está centrado en la comprensión del mundo que les rodea, dividiéndose de igual modo en asignaturas (lengua, matemáticas, ciencias sociales o desarrollo profesional, entre otras).

A diferencia del currículum de Alberta, el de Quebec, en el desarrollo de los programas de cada área de conocimiento, enfatiza en los resultados de aprendizaje y en los criterios de evaluación de este. No se especifican los conocimientos o los procedimientos, sino que se especifican los resultados a conseguir y los procesos que son necesarios para conseguirlos, siendo bastante más directivo que el currículum de Alberta.

## 4.6. Finlandia

### 4.6.1. Datos generales y educativos

70 Finlandia se constituye como una república soberana con régimen parlamentario. El Presidente de la República es elegido por sufragio directo, el cual nombra al primer ministro a partir de la propuesta del Parlamento.

La división territorial de Finlandia es por municipios, que a su vez se engloban dentro de unidades más grandes. En consecuencia, actualmente, existen 19 regiones, 70 subregiones y 311 municipios.

Por otra parte, el país posee un índice del 4,7% de inmigrantes entre su población y una diversidad religiosa con un 70,8% de miembros de la Iglesia Evangélica Luterana, 1,1% de la Ortodoxa Griega, 1,6% de otras religiones y el 26% no profesa ninguna religión.

Se calcula que el 27,4% de los jóvenes en edad escolar obligatoria son de origen inmigrante, de tal forma, que la distribución de los alumnos en cada una de las etapas quedaría de la siguiente manera:

TABLA 10. Alumnos por nivel ISCED en Finlandia

ISCEDO	ISCED1	ISCED2	ISCED3
208.380	368.852	181.468	365.001

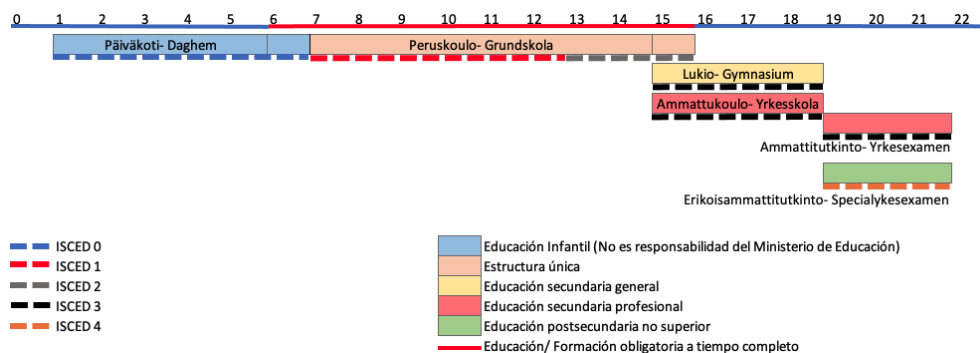
Fuente: Eurostat, 2021.

De los 272.688,25 millones de dólares del PIB, el 6,4% se destina íntegramente a educación.

#### 4.6.2. Modelo educativo y estructura

La ley educativa finlandesa de 1998 establece que el programa de educación básica abarque nueve años y sea de carácter obligatorio para todos los estudiantes. La escuela obligatoria se divide en escuela primaria (seis cursos) y escuela secundaria (tres cursos y un curso adicional con carácter voluntario para mejorar calificaciones). Al finalizar dicha etapa obligatoria se expide un certificado que indica la consolidación de la Educación Básica, ya que no hay pruebas nacionales durante esta etapa ni una gran diversificación tras ella.

FIGURA 8. Estructura del sistema educativo en Finlandia



Fuente: Elaboración propia a partir de Eurybase, 2021.

71

A nivel estructural y de reparto de competencias, una enmienda de 1999 a la Ley de 1998 establece que la autoridad local es la encargada de organizar la educación obligatoria. El proveedor de la educación puede ser público o privado. Igualmente, la autoridad local puede establecer colaboraciones con otras autoridades locales y con otros proveedores privados. La autoridad local es la encargada de velar por el cumplimiento de la ley en su territorio. Por su parte, el Parlamento toma decisiones sobre legislación, financiación y políticas educativas y el gobierno de Finlandia tiene la responsabilidad de llevarlas a cabo. A su vez, el Ministerio de Educación delinea las líneas generales y las estrategias de las políticas educativas para que, posteriormente, la Agencia Nacional de Educación de Finlandia desarrolle la educación y ejecución de las políticas.

Por último, las Agencias Administrativas Regionales del Estado promueven la protección jurídica de alumnos y estudiantes mediante la tramitación de quejas y solicitudes de rectificación de evaluaciones. Los consejos regionales llevan a cabo proyectos de planificación y desarrollo a nivel regional bajo la autoridad de los municipios finlandeses. Por último, las autoridades locales se encargan de organizar la educación básica del área y proveer los recursos financieros, humanos y materiales.

### 4.6.3. Currículo

La ley educativa de Finlandia establece que el gobierno debe determinar los objetivos generales de la educación básica y asignar las horas lectivas correspondientes a cada una de las materias. Para la etapa de preprimaria, esta asignación se hace en colaboración con el Ministerio de Sanidad.

La ley establece materias básicas como la lengua materna, la segunda lengua, la historia, la física, la ética o la educación doméstica. Todas las materias pueden ser opcionales total o parcialmente, según la adaptación individualizada. En el currículo básico se definen siete áreas de competencias (tecnologías, participación y construcción del futuro, cultura o el multialfabetismo entre otros) y propone que las escuelas desarrollen sus currículos locales en base a fenómenos cercanos al mundo de los alumnos. Para ello, el currículo ofrece recomendaciones generales acerca de métodos y materiales de enseñanza. Por lo tanto, todas las asignaturas están enfocadas en el desarrollo de las competencias y trabajan, mínimo una vez al curso, todas las áreas de aprendizaje.

A la hora de elaborar el currículo, es el gobierno, mediante el Ministerio de Educación, el que establece la política educativa general. La Agencia Nacional de Educación se encarga de elaborar el currículo, los objetivos, contenidos básicos, temas transversales, orientaciones generales y pautas de colaboración entre escuelas y familia. A nivel regional, existen agencias de apoyo sin competencias en materia curricular cuya responsabilidad es tramitar quejas y solicitudes de rectificación de evaluaciones, al igual que llevar a cabo proyectos. Por último, las autoridades locales tienen la responsabilidad de distribuir los fondos, planes de estudios locales y contrataciones de profesores y personal. De esta forma, existen tres niveles de concreción curricular:

1. El nacional: realizado por el gobierno que determina los objetivos y contenidos generales.
2. El municipal: que desarrollan currículos locales y planes basados en el nacional teniendo en cuenta las necesidades y particularidades de los alumnos de cada territorio.
3. El nivel escolar: donde los docentes pueden escoger tanto los materiales didácticos como los métodos de enseñanza-aprendizaje considerando las necesidades de su alumnado, otorgándoles cierta autonomía en este aspecto. Un aspecto que destaca es la inexistencia de una normativa que regule la ratio de alumnos por aula; así, los proveedores de la educación y las escuelas pueden decidir la agrupación de los alumnos.

## 4.7. Portugal

### 4.7.1. Datos generales y educativos

La Constitución de 1976 define a Portugal como una república soberana con separación de poderes: presidente, asamblea, gobierno y tribunales.



Portugal presenta cierta diversidad cultural adquirida por su relación con los Estados que en otros momentos históricos fueron colonias. Sin embargo, no encontramos esa diversidad dentro del propio país. Desde otro punto de vista, la Constitución reconoce la libertad religiosa y de culto y el 84,5% de la población profesa la religión católica.

El porcentaje de población entre 0 y 14 años es del 13,25% y la inmigración del 4,7%, aunque el porcentaje de alumnos de origen inmigrante se eleva hasta el 33,8% quedando la distribución en número de alumnos de la manera en que refleja la tabla 7.

TABLA 11. Alumnos por nivel ISCED en Portugal

ISCEDO	ISCED1	ISCED2	ISCED3
240.231	621.660	366.044	401.050

Fuente: Eurostat, 2021.

Por último, con un PIB total de 253.228,42 millones de dólares, Portugal dedica el 5% a educación.

#### 4.7.2. Modelo educativo y estructura

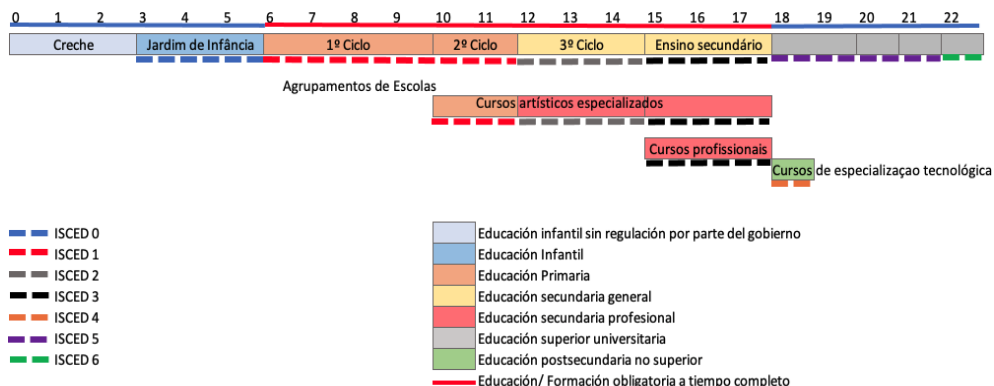
El sistema educativo portugués se estructura y organiza a través de una ley de 1986 que ha sufrido varias reformas, siendo la última del año 2005. Esta ley es suficientemente versátil para que bajo su amparo quepan los cambios de índole curricular que está desarrollando el país en los últimos años, especialmente entre 2017 y 2019, concretando estas reformas en normas de rango inferior como el Decreto Ley.

Desde el punto de vista competencial-administrativo, desde el Estado se han aprobado una serie de normas que otorgan responsabilidades tanto a los municipios como a los centros, pero estos no tienen capacidad legislativa. Las normas que regulan estas responsabilidades son fundamentalmente dos: el Decreto Ley nº 7/03 y el Decreto Ley nº 75/2008.

El Decreto Ley nº 7/03 y sus posteriores modificaciones, regulan las responsabilidades, de estructura y de gestión de las juntas de educación municipales, y los procedimientos para la preparación y aprobación de la Carta de Educación. El Decreto Ley nº 75/2008 aprueba la autonomía, administración y gestión de la educación preescolar y obligatoria en las instituciones de educación pública, creando los siguientes órganos de administración y gestión escolar: el consejo general, la dirección escolar, el consejo pedagógico y el consejo de administración.

A nivel estructural, el sistema educativo no universitario portugués está organizado en tres etapas: la educación infantil, la educación básica (compuesta por básica general y secundaria) y la educación secundaria superior. De tal forma que la obligatoriedad de la educación en Portugal abarca desde los 6 años hasta los 18. El sistema contempla la opción profesional en el nivel de educación secundaria superior, y la diversificación en diferentes itinerarios en el CINE 3.

FIGURA 9. Estructura del sistema educativo en Portugal



Fuente: Elaboración propia a partir de Eurybase, 2021

74

La educación en Portugal es pública, universal y gratuita desde los 4 años. La educación básica tiene una vía única para todos los estudiantes, aunque existen diferentes programas como el artístico, el aprendizaje a distancia, la matrícula individual o el *homeschooling*. Desde el 2018, la legislación permita una alternativa a la educación básica: la Vías Curriculares Alternativas. Además, en 2019, una Ordenanza del ministerio define los términos y condiciones en los que las escuelas pueden gestionar más del 25% del plan de estudios básicos.

La educación secundaria superior tiene como objetivo proporcionar a los estudiantes una formación y aprendizaje diverso, por ello, existe una oferta de hasta seis itinerarios como el de ciencias-humanidades, el de formación profesional o el curso de educación y formación entre otros.

Al concluir el noveno grado de la educación básica (CINE 1 y 2), se recibe un certificado donde se detallan las materias o módulos superados como las calificaciones. En el caso de la educación secundaria superior (CINE 3), se certifica con otro diploma que indica la finalización de estudios y las calificaciones finales. La emisión de estos diplomas depende de las propias escuelas agrupadas con el asesoramiento de la Dirección General de Educación, y las evaluaciones que dan acceso a ellas son a nivel nacional, externas y responsabilidad del Ministerio de Educación.

El Ministerio de Educación es responsable de la gestión de la red de establecimientos preescolares, así como de las escuelas secundarias básicas y superiores. Seguidamente, existen los *clusters* o escuelas agrupadas. Los *clusters* son unidades organizativas constituidas por escuelas de los distintos niveles educativos que comparten un mismo proyecto educativo y cuentan con órganos internos de gestión y administración. Estas agrupaciones de centros gozan de una cierta autonomía y poder de decisión sobre elementos como la financiación, la gestión de determinados aspectos y el diseño de un proyecto pedagógico común.

Como caso particular, los gobiernos de las Regiones Autónomas de las Azores y Madeira son responsables de definir la política educativa nacional a través de un plan regional y gestionar los recursos humanos, materiales y financieros, a través de las respectivas Secretarías Regionales de Educación. El desarrollo curricular de estas regiones es diferente.

### 4.7.3. Currículo

El currículo portugués se define a dos niveles normativos. El primer nivel, el marco general, se presenta en la Ley 46/1986 y su posterior modificación en la Ley 49/2005. Este marco general establece que el diseño curricular del país se debe realizar a nivel nacional, pudiendo adoptar cierta flexibilidad para adaptar dicho currículo a las particularidades de cada región. El currículo realizado debe recoger las áreas temáticas, disciplinas y unidades formativas breve o la carga de trabajo mediante la distribución del tiempo entre otras cuestiones. De tal forma, que es el Ministerio de Educación a nivel central quien gestiona y elabora el currículo sin ceder competencias para su modificación ni a nivel regional ni a nivel local, únicamente se les permite a los centros educativos y *clusters* escolares adaptar parte de esas directrices a la realidad de su centro.

Este marco general se concreta en un segundo nivel legislativo. Este segundo nivel legislativo es el Decreto Ley, concretamente el Decreto Ley 55/2018, y otras normas de rango inferior como las órdenes. El Decreto Ley 55/2018 es la norma sobre la que pivotan las reformas curriculares de los últimos años en Portugal. Esta norma establece que el Ministerio de Educación es el encargado de diseñar el plan de estudios para la educación básica y secundaria, así como los principios rectores para evaluar el aprendizaje. Además, en este Decreto Ley se regula el reparto competencia en la concreción curricular, reparto en el que el Estado marca el 75% de la carga horaria, mientras que los centros educativos y los *clusters* tienen una capacidad de decisión de hasta el 25% que puede ser mayor en algunos casos expresamente recogidos en una normativa específica a tal efecto (planes de innovación). Desde la Dirección General de Educación se establece el diseño curricular base a través de dos documentos: el Perfil de Alumnos Egresados en la Educación Obligatoria y los Aprendizajes Esenciales. El Perfil de Alumnos Egresados es el documento que sirve como marco general de diseño, son las metas curriculares. A partir de ese documento se generan los Aprendizajes Esenciales que concretan los conocimientos, las habilidades y las actitudes por materias.

Para la evaluación de este currículo, además de las evaluaciones externas previstas para la certificación de un nivel académico ya comentadas, desde el Ministerio de Educación también se llevan evaluaciones formativas de diagnóstico. En este caso, las pruebas se realizan en el segundo año (1º ciclo), el quinto año (2º ciclo) y el octavo año (3º ciclo) de escolaridad. Estas tienen como objetivo evaluar el desarrollo del currículo en la educación básica y brindar información periódica al sistema educativo, escuelas, estudiantes y familias sobre el desarrollo del aprendizaje.

## 4.8. Reino Unido

### 4.8.1. Datos generales y educativos

Reino Unido está constituida como una monarquía parlamentaria con modelo de gobierno parlamentario bicameral. Reino Unido es un Estado unitario compuesto por cuatro naciones: Escocia, Gales, Inglaterra e Irlanda del Norte. No posee una Constitución escrita como tal, sino un conjunto de leyes, estatutos, jurisprudencia y tratados internacionales.

Reino Unido es un país multiétnico, dada la cantidad de población inmigrante de diversas procedencias (sudeste asiático, extremo oriente, Mediterráneo, etc.). Aunque el inglés es la lengua oficial, existen otras dependiendo de la región donde se mire. De igual modo, es una sociedad multicultural y multiconfesional, teniendo el cristianismo como principal confesión (59,3%), en segundo lugar, los musulmanes (4,8%) y un 25,1% de la población que no confiesa ninguna religión.

El 17,7% de la población tiene entre 0 y 14 años y el número de población en edad de escolaridad obligatoria (entre 2 y 19 años) es de 10.259.840 personas. El porcentaje de alumnado inmigrante en las escuelas es del 6% del total. Finalmente, con un PIB de 2.921.446,03, Reino Unido destina el 5,4% a educación.

### 4.8.2. Modelo educativo y estructura

76

No existe una ley educativa común para el conjunto del país. Se centrará, por tanto, este trabajo, en la mirada a Inglaterra y Escocia. En Escocia, se estableció desde 1999 un nuevo Parlamento con responsabilidad legislativa y ejecutiva con capacidad para decidir sobre asuntos como la educación. En Inglaterra, la ley actual de educación data del 1996, aunque ha sufrido reformas como las de 2002, 2006, 2008 o 2011. Por otro lado, en Escocia existen múltiples leyes educativas en vigor que regulan diferentes aspectos del sistema educativo.

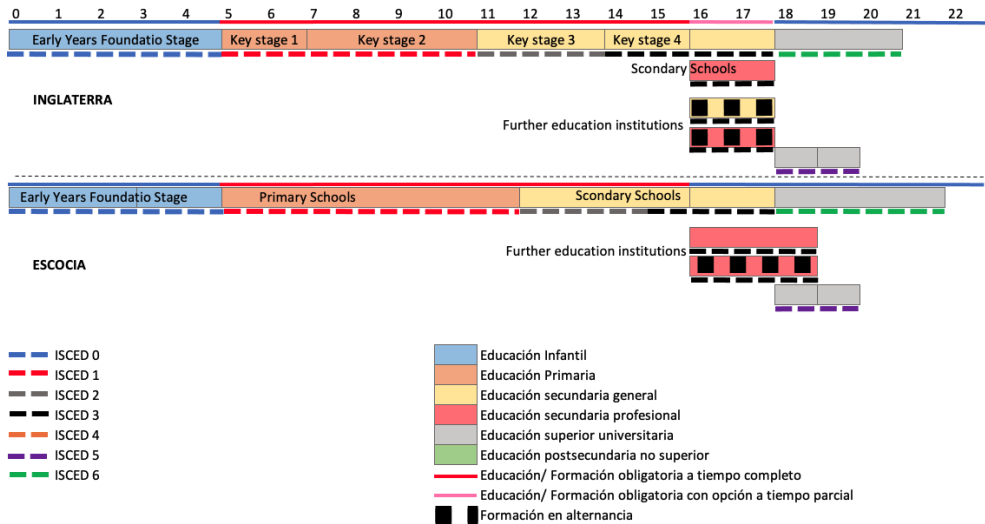
Aunque la estructura del sistema educativo es similar en Inglaterra y Escocia, existen algunas divergencias que merece la pena destacar, como la finalización de la etapa primaria (a los 11 años en Inglaterra, a las 12 en Escocia) o la duración de la secundaria profesional, durando un año más (hasta los 19) en Escocia.

Tanto en Inglaterra como en Escocia, al finalizar la etapa secundaria se obtiene un certificado que acredita dicha cualificación. Estos certificados están aprobados por los organismos competentes en esta materia: *Ofqual* en Inglaterra y la *Scottish Qualifications Authority* en Escocia.

A nivel competencial en materia de educación, en el Reino Unido dependen del Departamento de Educación del Reino Unido en el caso de Inglaterra y de los gobiernos de Gales, Escocia e Irlanda del Norte para sus respectivos territorios. Además, hay competencias a nivel local y en los propios centros escolares, sobre todo estos últimos han adquirido en los últimos años gran autonomía. Dependiendo de la región existen diferentes niveles competenciales respecto a lo educativo, con funciones específicas y

diferenciadas. En Inglaterra, por ejemplo, se han creado los Comisionados de Escuelas, cuya función es, entre otras, supervisar el conjunto de academias.

FIGURA 10. Estructura del sistema educativo en el Reino Unido (Escocia–Inglaterra)



Fuente: elaboración propia a partir de Eurybase, 2021.

### 4.8.3. Currículo

A nivel central, no existen leyes educativas respecto al currículo que afecten a todo el Reino Unido. En Inglaterra el currículo fue introducido en la ley de 1988. A partir de esta, en 2002 se creó la ley que establece los grandes fines, asignaturas, contenidos y objetivos que debe tener el currículo en las escuelas. Por su parte, en Escocia también existen leyes que abordan los grandes fines, áreas de enseñanza obligatorias, contenidos y evaluaciones, al igual que en Inglaterra.

En esta última la principal responsabilidad de elaboración del currículo recae en el Departamento de Educación y las escuelas, y en menor medida, las autoridades locales de educación. El *Department for Education* publica los programas de estudio de cada una de las asignaturas del currículo, definiendo los contenidos y niveles de logro de cada nivel. Estos parámetros son de obligatorio cumplimiento para todas las escuelas públicas excepto las academias. Por su parte, los centros tienen la potestad de ampliar el currículo y elegir cómo organizar la jornada escolar, decidiendo los tiempos de dedicación lectiva de todas las asignaturas.

En Escocia, la responsabilidad de elaboración curricular es más compartida que en el caso de Inglaterra. El currículo se elabora, en gran parte, por consensos entre las administraciones nacionales, locales y centros. En 2002 se inició un nuevo marco curricular (*Curriculum for Excellence*, en adelante *CfE*) que se terminó por implantar en

el 2016 y que tiene como objetivo garantizar un mejor equilibrio entre conocimiento, comprensión y desarrollo de habilidades. Las autoridades locales son las responsables de garantizar la educación escolar en su área. Los centros escolares tienen autonomía para establecer su currículo, aunque hay tres materias nucleares (*core*) que se consideran transversales y que se espera que todas las escuelas enseñen: salud y bienestar, lectura y escritura y aritmética. Fuera de estas materias, las escuelas tienen una amplia libertad para definir lo que se enseña.

Si nos centramos en los contenidos de Inglaterra, los cuatro niveles de estudio (2 de primaria y 2 de secundaria), están divididos por asignaturas, muchas de ellas transversales en todas las etapas como inglés, matemáticas y ciencias. Después existen otras asignaturas que no se consideran transversales y que no tienen por qué estar presentes en todos los cursos como arte y diseño, ciudadanía, informática, diseño y tecnología, segunda lengua, geografía, historia, música o educación física. Para cada materia se establecen los contenidos y los criterios de evaluación. Al finalizar cada curso escolar, los profesores realizan un informe de evaluación para los padres sobre el rendimiento de sus hijos y al finalizar cada etapa clave realizan una valoración formal de cada estudiante.

En el caso de Escocia, el currículo contempla ocho áreas que se deben trabajar: las Artes expresivas, idiomas y alfabetización, salud y bienestar, matemáticas y aritmética, educación religiosa y moral, ciencias, estudios sociales y tecnología. Para cada una de ellas se han establecido experiencias y resultados de aprendizaje, así como puntos de referencia, con el fin de ayudar a los profesionales a planificar el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación.

78

## 4.9. Suiza

### 4.9.1. Datos generales y educativos

Suiza está constituida como una república federada de 26 cantones. El gobierno está dividido en tres cuerpos principales: el Parlamento bicameral (poder legislativo), el Consejo Federal (poder ejecutivo) y el Tribunal Federal (poder judicial). Los ciudadanos suizos son materia de tres jurisdicciones legales: la comuna, el cantón y la confederación. En Suiza se habla alemán, francés, italiano y romanche, dependiendo de la zona en la que nos encontremos.

Las leyes están determinadas de tal manera, que los diferentes territorios pueden cuestionar alguna ley aprobada por medio de un referéndum. Su Constitución data de 1848 y su última modificación se hizo en 1999. Al igual que la confederación, cada cantón tiene su propia constitución, haciéndoles soberanos de gran parte de sus decisiones. Estos cantones, a su vez, están organizados por municipios, también con leyes propias.

Suiza alberga una gran cantidad de inmigrantes (25% de la población) y se considera uno de los países con mayor diversidad de Europa. Además, la diversidad lingüística dentro del propio país es muy rica. En cuanto a lo religioso, es predominantemente cristiano. Aunque la constitución garantiza la libertad religiosa, cada cantón

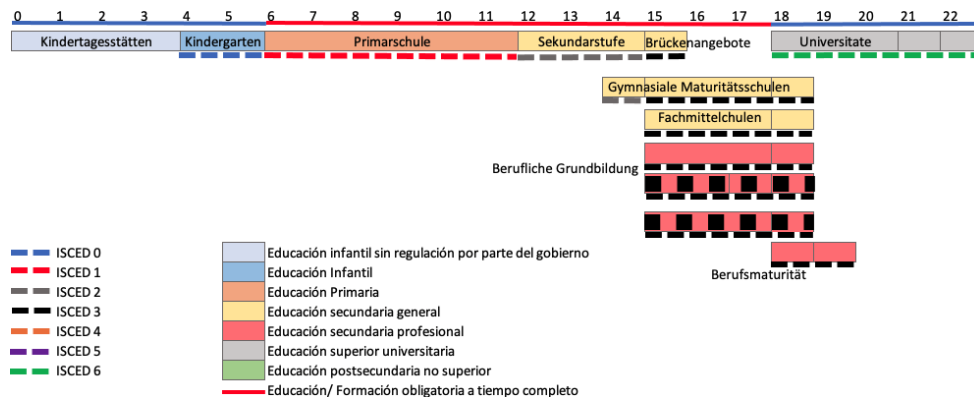
puede apoyar a una o varias iglesias. En porcentaje hay: 33% de ateos, catolicismo 35% católico, 23% de protestantes, 5.3% profesan el islam, 2.1% otras confesiones cristianas, 0.6% hinduistas, 0.5% budistas, 0.3% otras religiones y 0.2% judíos. De los 83.718 millones de dólares, el 5,3% se destina al gasto en educación.

#### 4.9.2. Modelo educativo y estructura

Existen tres acuerdos fundamentales entre cantones respecto a la educación, que datan de 1970, 2003 y 2007. Unido a esto, diversas leyes federales regulan aspectos concretos del sistema educativo. Cada cantón tiene su propia ley educativa que regula todo el sistema de ese territorio, reflejo de la organización descentralizada suiza.

Pese a que cada cantón tiene autonomía sobre la educación de su territorio, estos deben llegar a acuerdos que unifiquen parte de la estructura. La Confederación y los cantones comparten la responsabilidad del sistema educativo en tres ámbitos: las escuelas con certificado de matrícula de gimnasia, la formación profesional y las universidades. Los cantones y sus municipios son responsables de la regulación y la aplicación de la enseñanza obligatoria, mientras que los cantones y la Confederación son responsables de la regulación de la enseñanza superior. La estructura del sistema es la misma para todos los cantones, aunque cada uno tiene particularidades.

FIGURA 11. Estructura del sistema educativo en Suiza



Fuente: elaboración propia a partir de Eurybase, 2021.

A nivel de reparto de funciones y competencias, la confederación tiene la función de diseñar los planes de estudio marco, el material didáctico común, el paso entre las escuelas equivalente, el reconocimiento intercantonal de certificados de estudios o la formación docente equivalente entre otras. Por otra parte, los cantones y municipios son responsables de la regulación y aplicación de la enseñanza obligatoria.

### 4.9.3. Currículo

Como se ha expresado, pese a que la responsabilidad de la elaboración de los planes de estudio corresponde a los cantones, estos están adheridos a un concordato que establece el primer nivel curricular.

Los planes de estudio diseñados por los cantones tienen la finalidad de regular la enseñanza fijando las metas y objetivos educativos, el número de lecciones semanales para cada asignatura y nivel educativo dentro del marco ya establecido anteriormente por el concordato de cantones en educación. Estos planes son elaborados por organismos especializados, y una vez elaborados, se somete a consulta de diferentes grupos (docentes, especialistas, organizaciones representativas...). Una vez revisados son aprobados por las autoridades cantonales.

En la actualidad, el modelo está cambiando, puesto que cada cantón ya no elabora en solitario o junto a otros su plan de estudios. Ahora se está avanzando hacia un modelo donde se introducen planes de estudios regionales según las regiones lingüísticas.

Para garantizar conjuntamente la calidad y permeabilidad del espacio educativo, la Confederación y los cantones han creado un sistema de seguimiento de la educación, que elabora informes de observación del conjunto del sistema y establece objetivos políticos conjuntos a nivel suizo e intercantonal.

En suma, en la construcción del currículo, existen tres claros niveles. El primero se sitúa a nivel confederal a través del concordato al cual están adheridos todos los cantones y está representado por la Conferencia de Ministros de Educación Suiza, que acuerda un marco general común. Un segundo nivel curricular que corresponde a los cantones, que elaboran su propio currículo dentro del marco común ya establecido. Por último, los centros o agrupaciones de escuelas tienen gran libertad para decidir qué enseñar y cómo enseñar.

80

## 4.10. España

### 4.10.1. Datos generales y educativos

España<sup>6</sup> está constituida como una monarquía parlamentaria, con dos cámaras de representación fundamental: el Congreso y el Senado. La Constitución data del año 1978 y en ella se reconoce la libertad de enseñanza en todo el país y el respeto al desarrollo humano según los valores democráticos.

España está dividida en 17 CC. AA. y dos ciudades autonómicas que dependen del gobierno. Estas comunidades tienen transferidas distintas competencias a nivel

---

<sup>6</sup> Dado que este informe se hizo en el año 2021, precisamente para aportar información al desarrollo curricular de la LOMLOE, que estaba en ese momento en debate, hemos considerado que la información que aquí debíamos reflejar era la de la LOMLOE, si bien haremos algunos apuntes que nos parecían ineludibles ahora en relación a la LOMLOE.



educativo, económico, administrativo, etc. Algunos de estos territorios tienen jurisdicciones particulares, con mayor grado de autonomía en algunos ámbitos.

España no posee ninguna etnia reconocida como tal en la Constitución, aunque se considera que la etnia romaní (gitana) tiene gran peso en el país y existen programas especializados de educación y apoyo para ellos. Por otro lado, de los más de 47 millones de habitantes, aproximadamente el 12,9% es de origen inmigrante, prevaleciendo las personas de origen marroquí y rumano. En cuanto a la diversidad religiosa, según la última encuesta, el 19,9% de la población española se considera católica practicante, el 39,9% católica no practicante, el 2,8% creyentes de otra religión, el 11,4% agnósticos, el 10,3% indiferentes y el 14% ateos.

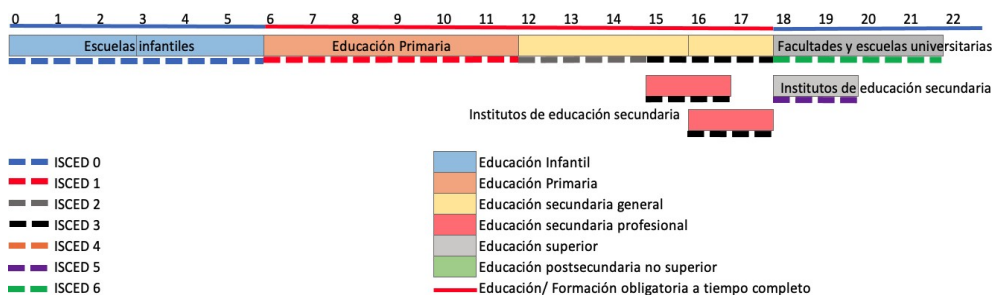
Por último, de los 1.119.976 millones de euros de PIB de España, el 3,97% se destina a educación, habiendo diferencia entre las distintas comunidades autónomas.

### 4.10.2. Modelo educativo y estructura

Educativamente, España dispone de un sistema descentralizado. La mayoría de las competencias en materia de educación están transferidas a las CC. AA. Pese a ello, existen leyes educativas generales que delimitan el marco de actuación de las comunidades y unifican la estructura del sistema. España ha tenido multitud de leyes educativas hasta llegar al marco jurídico actual. La base reguladora primera del sistema educativo es la Ley Orgánica 8/1985 por el que se regula el derecho a la educación y que en parte sigue vigente. Por otro lado, existe la Ley Orgánica 2/2006, que modifica gran parte de la ley anterior y que ha sido modificada por la reciente Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE). Estas leyes delimitan la estructura del sistema, el currículo básico y los certificados, entre otras cuestiones.

81

FIGURA 12. Estructura del sistema educativo en España



Fuente: Elaboración propia a partir de Eurybase, 2021.

La edad de educación obligatoria en España abarca desde los 6 años hasta los 16, dividiendo ésta en tres claras etapas: la educación infantil (no obligatoria), la educación primaria y la educación secundaria.

No existen evaluaciones que den acceso a los títulos en ninguna etapa. La superación del cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria o el grado medio de la

Educación Secundaria Profesional (FP de grado medio) da acceso al título de Educación Secundaria Obligatoria.

El reparto competencial se puede describir en cuatro niveles. Un primer nivel que corresponde al gobierno central, el cual tiene la función de ordenamiento general del sistema, la regulación de las condiciones de obtención, homologación y expedición de títulos, garantizar el acceso a la educación de todas las personas, programar de manera general la enseñanza o crear un marco común curricular para todas las comunidades. Un segundo nivel corresponde a las consejerías de educación de las comunidades autónomas, las cuales diseñan gran parte del currículo, fomentan y potencian la autonomía de los centros o evalúan los resultados y diseñan planes de actuación. El tercer nivel comprende las competencias de los municipios, en cuyas manos recae la responsabilidad de conservar, mantener y gestionar las infraestructuras educativas. Por último, a nivel de centro, son estos los responsables de elaborar un proyecto de centro basado en la ley autonómica adaptando el currículo y financiación a las necesidades y condiciones particulares.

### 4.10.3. Currículo

82 A nivel curricular, como se ha mencionado anteriormente, es competencia, esencialmente, de las CC. AA. Son estas las responsables de elaborar, a partir de lo indicado en el currículo marco creado por el Ministerio de Educación los contenidos que se deben dar en esa comunidad, adaptándolos a las particularidades culturales, educativas y lingüística.

Dependiendo de cada etapa los currículos se organizan de forma diferente. La Educación Infantil se divide en 3 principales bloques donde se trabaja el conocimiento de sí mismo y la autonomía, el conocimiento del entorno y la comunicación mediante el lenguaje. Por otro lado, la educación primaria, hasta la entrada en vigor de la LOMLOE<sup>7</sup>, se dividía en asignaturas troncales como Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Lengua o Matemáticas; asignaturas específicas como Educación Artística, Musical o Física; trabajando de manera transversal la comprensión lectora, la comunicación audiovisual, etc. En la educación secundaria, las asignaturas tienen un carácter más específico (Biología, Física, Química...), más aún a partir del 4º curso a partir del cual se elige itinerario (Ciencias, Humanidades o Artes).

El Estado, según la LOMCE, fijaba el horario de cada asignatura troncal y determina los estándares de aprendizaje. Las comunidades completan los contenidos de las asignaturas troncales, establecen también los contenidos de las asignaturas específicas y de libre configuración y completan el horario escolar. Los centros completan los contenidos, los adaptan a la situación del centro, diseñan las metodologías, los materiales didácticos y fijan el horario definitivo.

---

<sup>7</sup> La LOMLOE ha supuesto alguna modificación en este punto, pero dado que este informe se hizo en el año 2021, precisamente para aportar información al desarrollo curricular de la LOMLOE, que estaba en ese momento en debate, hemos considerado que la información que aquí debíamos reflejar era la de la LOMLOE.

Aunque no existen evaluaciones obligatorias necesarias para la promoción de curso, sí que existen diferentes mecanismos de evaluación y diagnóstico del sistema a nivel nacional y autonómico. A nivel nacional existe el Instituto Nacional de Evaluación, encargado de recopilar información e indicadores que ayuden a conocer la situación educativa en el país y hacer evaluaciones si es necesario. A nivel autonómico, las diferentes consejerías de educación realizan evaluaciones en diferentes cursos y años para conocer las calificaciones y rendimiento de los alumnos y poder tomar decisiones respecto a políticas necesarias para la mejora del sistema en cada comunidad. Estas evaluaciones tienen un carácter meramente de diagnóstico e información sobre el sistema.



## Parte III

### Estudio comparado



# Capítulo 5.

## Yuxtaposición y comparación

### 5.1. Contexto sociopolítico

87

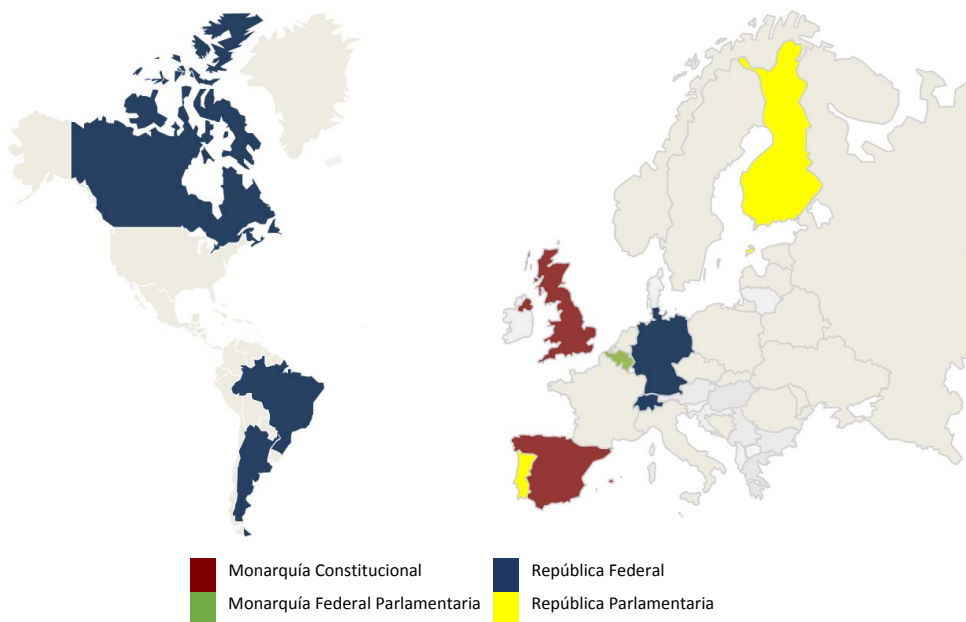
#### **5.1.1. Política: régimen, organización estatal y gobiernos nacionales**

En cuanto al régimen político la variedad entre los países estudiados es amplia y se pueden apreciar varios modelos. El primero de ellos es el de república federal, que es adoptado por Alemania, Argentina, Brasil, Canadá y Suiza. Otra alternativa es la monarquía, pudiendo diferenciar entre la constitucional (España y Reino Unido) y la federal parlamentaria (Bélgica). Por su parte, Finlandia y Portugal son repúblicas parlamentarias.

Dicho esto, el modelo de gobierno alemán, belga y británico es bicameral, mientras que en Brasil y Portugal la Asamblea es la única cámara de representantes. Por otro lado, en Bélgica se presta especial atención a que en todos los órganos políticos exista una representación de la diversidad lingüística nacional en los órganos políticos.

La organización del Estado difiere en los diez países, siendo Portugal el único que es de carácter unitario, aunque las Azores y las Islas Madeira son consideradas entidades autónomas, lo mismo que sucede en Finlandia con las islas Åsland. Un modelo diferente es el que adoptan Alemania, Argentina, Brasil, Canadá, España y Suiza, quienes dividen su territorio en distintas regiones con autonomía legislativa para regular aquellas cuestiones que no regula el Estado. De hecho, en Argentina y Suiza, las 24 regiones y los 26 cantones disponen de constituciones propias, incluyendo la separación de poderes en dichas unidades administrativas. Por el contrario, Finlandia se divide en municipios, aunque también recoge la posibilidad de establecer unidades mayores, por lo que actualmente dispone de 19 regiones.

FIGURA 13. Régimen político



Fuente. Elaboración propia.

Dos casos particulares son los de Bélgica y Reino Unido. El país belga se divide en tres niveles: Estado federal, comunidades lingüísticas (flamenca, francesa y germanófono) y regiones (flamenca, valona y bruselas-capital). El poder legislativo está en manos del Estado, aunque las comunidades y las regiones tienen competencias importantes en lengua, educación, transporte y cultura entre otras materias. Finalmente, un caso muy particular es el de Reino Unido, que está conformado por cuatro naciones constitutivas (Escocia, Gales, Inglaterra e Irlanda del Norte).

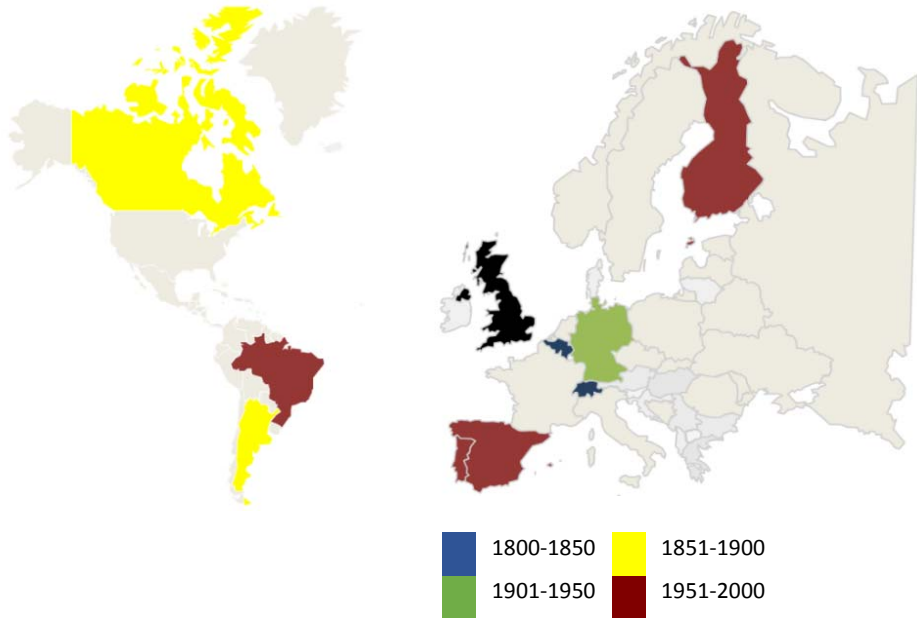
Con respecto al ámbito legislativo, hemos de señalar que todos los países, a excepción de Reino Unido que dispone de un conjunto de leyes que regula esta cuestión, disponen de constituciones que son el referente legal de dichos Estados. Dichas constituciones fueron firmadas en periodos históricos diferentes, pudiendo diferenciar las siguientes etapas:

- 1800-1850:
  - Constitución del 7 de febrero de 1831 (corroborada en 1994) [Bélgica].
  - Constitución Federal de la Confederación Suiza de 1848 (revisada en 1999).
- 1851-1900:
  - Constitución Nacional de Argentina de 1953 (reformas en 1860, 1866, 1989 y 1994).
  - *Constitution Act de 1867* (revisada en 1982) [Canadá].



- 1901-1950:
  - Ley Fundamental de la República Federal de Alemania de 1949 (*Grundgesetz*).
- 1951-2000:
  - Constitución de Portugal de 1976 (revisada en 2005).
  - Constitución Española de 1978.
  - Constitución Federal de Brasil de 1988.
  - Constitución de Finlandia de 1999.

FIGURA 14. Fecha de promulgación de las leyes fundamentales

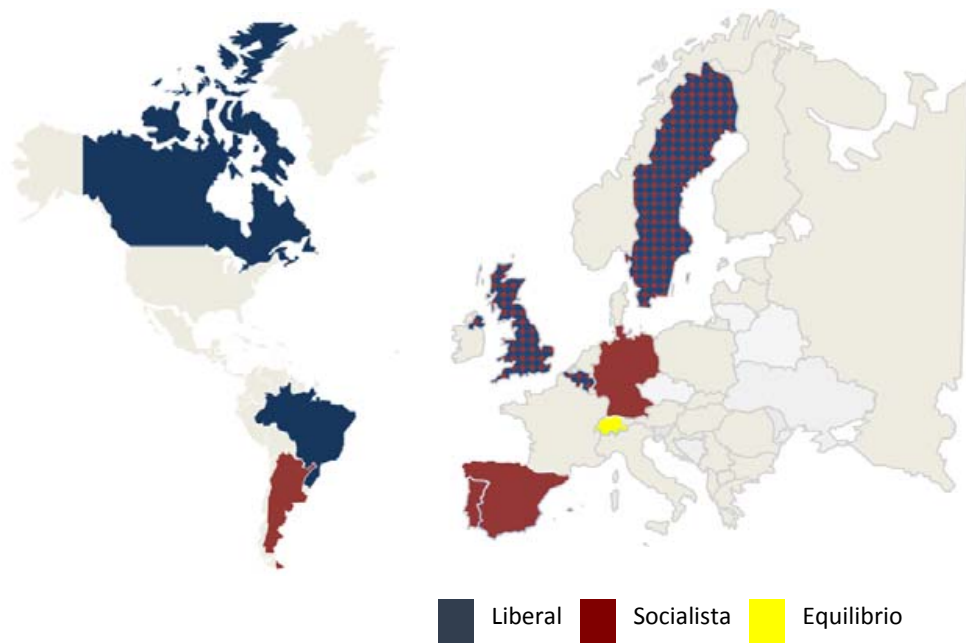


89

*Nota.* Reino Unido no tiene una Constitución propiamente dicha, su conformación jurídica se compone de distintos referentes legales.

Actualmente, los gobiernos nacionales de dichos países disponen de ideologías diferentes. Por un lado, en países como Alemania, Argentina, España, Portugal, Bélgica en la región de Valonia y el Parlamento finlandés gobiernan los partidos socialistas. Por el contrario, la ideología liberal se ha impuesto en las últimas elecciones brasileñas, canadienses, británicas, flamencas y para la Presidencia de la República en Finlandia. No obstante, en Suiza existe un cierto equilibrio en los órganos representativos de socialistas y liberales. Por último, en Escocia el partido que gobierna es de corte nacionalista, quien reivindica la independencia sobre Reino Unido, como ya hicieran en el referéndum de 2014.

FIGURA 15. Ideología de los gobiernos nacionales



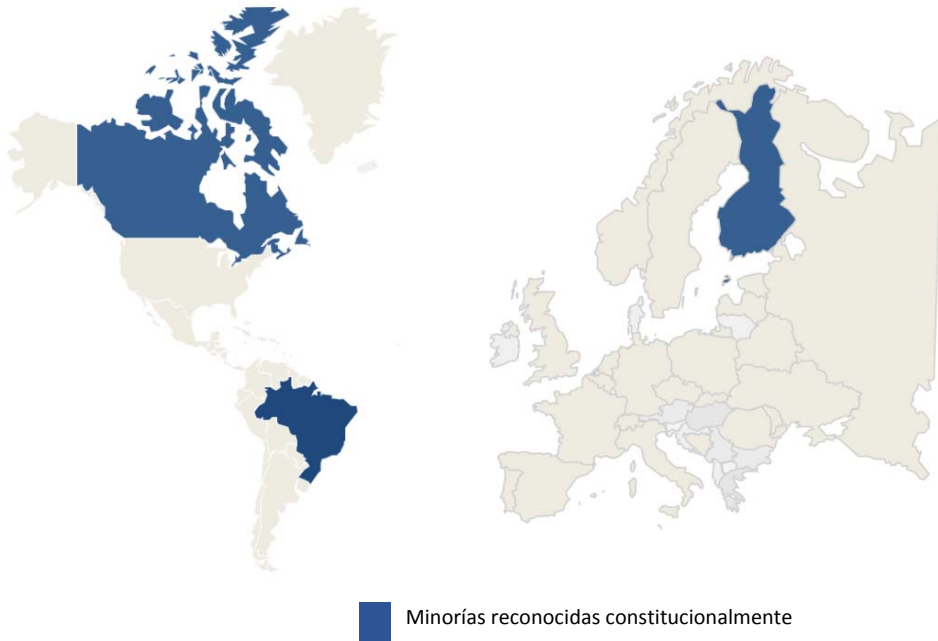
90

*Nota.* El Parlamento finlandés está conformado por partidos principalmente de ideología socialista, al igual que en Valonia (Bélgica), mientras que la Presidencia Finlandesa y la región Flamenca (Bélgica) están gobernadas por partidos liberales. Además, en Escocia el partido de gobierno es de corte independentista.

### 5.1.2. Diversidad social y cultural

Con respecto a la diversidad étnica y cultural de los diez países, podemos discernir cómo tan solo Brasil, Canadá y Finlandia reconocen oficialmente esta cuestión en su marco constitucional. El país latinoamericano disfruta de una notable variedad de pueblos originarios a lo largo y ancho de su territorio, mientras que en el caso canadiense los indios autóctonos son el principal colectivo originario. Por otro lado, Finlandia otorga ese estatus al pueblo sami, romaní y también a otras etnias, aunque no especifica cuáles. No obstante, los demás países también han tenido una larga tradición migratoria como países receptores, ya sea por su pasado colonial (Argentina y Brasil), por las oportunidades laborales que presentaban tras la Segunda Guerra Mundial (Alemania, Finlandia y Reino Unido), o bien por su ubicación geográfica (Suiza). Por el contrario, tradicionalmente España y Portugal han sido países emigrantes, aunque desde principios del milenio esta cuestión ha variado en el caso español con la llegada de población latinoamericana y subsahariana. Dicho esto, debido a la globalización todos los países presentan sociedades interculturales conformadas por personas de orígenes muy variados.

FIGURA 16. Diversidad étnica y cultural



Fuente: Elaboración propia.

91

De gran conexión con la cuestión cultural, la variedad lingüística tiene vital importancia para definir la idiosincrasia de cada uno de los países que han sido abordados en este estudio. No en vano, la lengua es una de las manifestaciones culturales de mayor peso, dado que probablemente uno de los generadores de vínculo identitario de mayor potencial y el primer vehículo de interpretación de la realidad más próxima. Es importante en la cuestión educativa y curricular, porque cómo se trate esta cuestión en términos políticos tiene derivadas también para el tratamiento de las lenguas en el currículo. Por otro lado, todos los países, a excepción de Argentina, disponen de lenguas cooficiales o minoritarias reconocidas en el marco constitucional. Entre ellos se puede apreciar cómo ciertas lenguas son reconocidas en distintos países, como sucede con: el alemán (Alemania, Bélgica y Suiza); el español (Argentina y España); el francés (Bélgica, Canadá, Reino Unido y Suiza); el inglés (Canadá, Finlandia y Reino Unido); y el portugués (Brasil y Portugal). No obstante, otros países disponen de lenguas minoritarias propias, como es el caso de: Alemania (bajo alemán, frisio y sorbio); Canadá (Panyabí); España (catalán, gallego y euskera); Finlandia (sami, otros pueblos, romaní y sueco); Portugal (mirandés); Reino Unido (gaélico-escocés, gaélico-irlandés, galés e inglés-escocés); y Suiza (romanche). Asimismo, el danés está reconocido en Alemania, al igual que el neerlandés en Bélgica y el italiano en Suiza. Finalmente, con motivo de los flujos migratorios en estos países se hablan un gran abanico de lenguas al margen del reconocimiento constitucional, pero cuyo impacto en el diseño y el desarrollo curricular es menor.

TABLA 12. Lenguas oficiales, cooficiales y minoritarias

	Al	Ar	Be	Br	Ca	Es	Fi	Po	UK	Su
Alemán	X		X							X
Bajo alemán	X									
Catalán						X				
Danés	X									
Español		X				X				
Euskera						X				
Finlandés							X			
Francés			X		X				X	X
Frisio	X									
Gaélico-escocés									X	
Gaélico-irlandés									X	
Galés									X	
Gallego						X				
Inglés					X		X		X	
Inglés-escocés									X	
Italiano										X
Mirandés								X		
Neerlandés			X							
Otros pueblos							X			
Panyabí					X					
Portugués				X				X		
Romanche										X
Romaní							X			
Sami							X			
Sorbio	X									
Sueco							X			

Fuente: Elaboración propia.

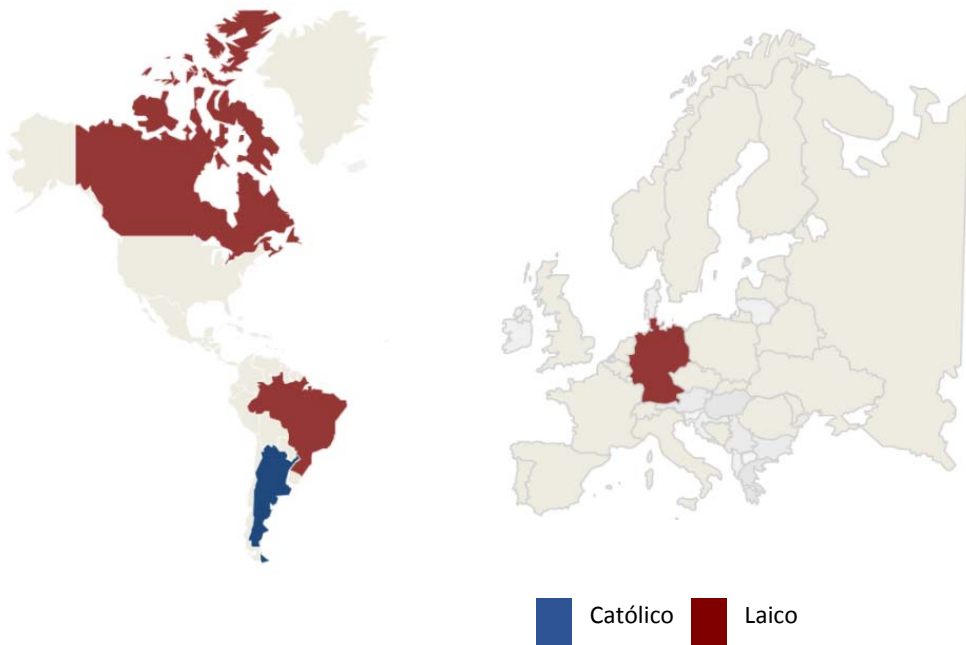
No obstante, en los territorios nacionales pueden existir otras lenguas minoritarias que no estén reconocidas en el marco legal y que suscite un debate nacional. Dicho esto, en la presente investigación no se abordará esta cuestión al ser el objeto central de estudio.

Antes de concluir con este apartado, es oportuno exponer el estado de la religión en los países analizados. A este respecto, es preciso señalar que en los 10 países conviven personas de creencias religiosas variadas. Por un lado, Argentina y Brasil son los únicos países donde las religiones afroamericanas tienen cierta presencia. Esto mismo sucede con las religiones espiritistas, evangélicas y sikh en Brasil y Canadá respectivamente. Dicho esto, las comunidades anglicanas y ortodoxas son notables en Argentina, Bélgica y Reino Unido, como también ocurre con la ortodoxa en Finlandia.

El hinduismo es profesado por parte de la población en Canadá, Reino Unido y Suiza, mientras que el budismo lo es en Alemania, Argentina, Canadá y Suiza.

No obstante, las principales religiones en estos países son la católica (a excepción de Alemania y Finlandia), el islam (a excepción de Finlandia y Portugal), el judaísmo (a excepción de Finlandia, Portugal y Reino Unido) y el protestantismo (a excepción de Bélgica, Brasil, Canadá, España y Portugal). Por el contrario, un porcentaje notable de la población se considera atea o laica en Argentina, Bélgica, Brasil, Canadá, Finlandia, Reino Unido y Suiza. Finalmente, debemos resaltar que Alemania, Brasil y Canadá constitucionalmente son países laicos, mientras que Argentina es católica.

FIGURA 17. Marco constitucional sobre la religión



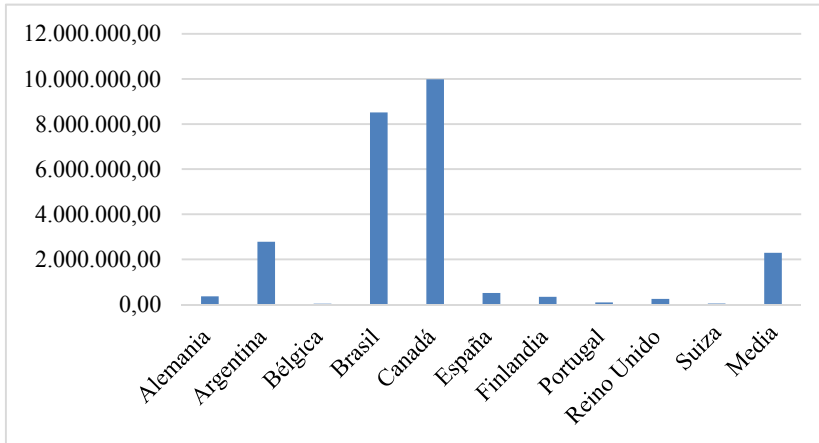
Fuente: Elaboración propia.

### 5.1.3. Geografía y Demografía

En cuanto a la extensión del territorio nacional, Canadá y Brasil destacan por encima del resto, dado que mientras ambos superan los 8.000.000 km<sup>2</sup>, llegando incluso a rondar los 10.000.000 km<sup>2</sup> en el caso de Brasil, ninguno de los ocho países restantes alcanza los 3.000.000 km<sup>2</sup>, aunque Argentina sea el más cercano a ello. Por lo tanto, podemos discernir dos modelos en esta cuestión: el americano y el europeo. Este último está compuesto por Estados de menor tamaño, siendo España (505.935 km<sup>2</sup>), Alemania (357.580

km<sup>2</sup>) y Finlandia (338.450 km<sup>2</sup>) los de más extensión respectivamente. Por el contrario, los territorios belgas (30.530 km<sup>2</sup>) y suizos (41.290 km<sup>2</sup>) son los más pequeños.

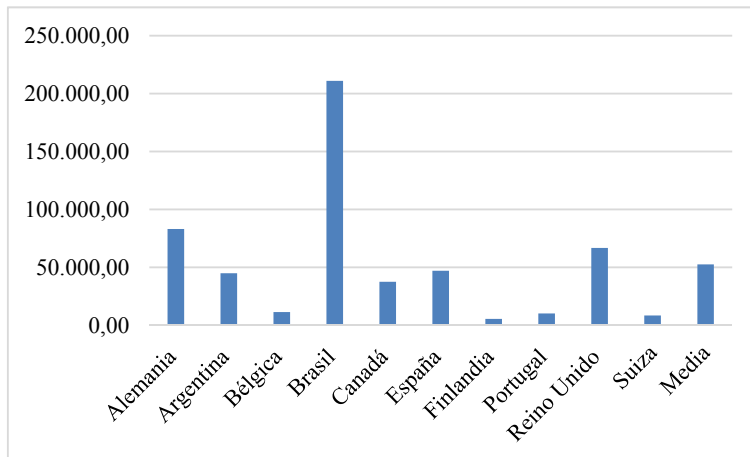
FIGURA 18. Extensión en km<sup>2</sup>



Fuente: Elaboración propia a partir de Banco Mundial (2018).

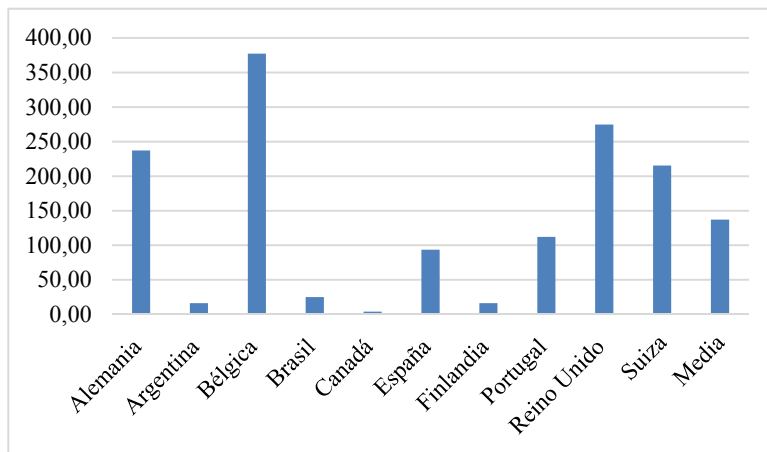
En cuanto a la población de estos países, Brasil destaca por ser el que más habitantes tiene con más de 200.000 millones. El segundo país en este indicador es Alemania (83 mill.), seguido de Reino Unido (66 mill.), siendo los únicos países que superan los 50 millones de habitantes. En un tercer plano se ubican Argentina, España y Canadá, cuyas cifras oscilan entre los 37 y los 47 millones. Finalmente, Bélgica y Portugal tienen más de 10 millones de habitantes, situando a Suiza y Finlandia como los únicos dos países con menos de esta cifra.

FIGURA 19. Número de habitantes



Fuente: Elaboración propia a partir de Banco Mundial (2019).

Los dos indicadores previos dan pie a conocer la densidad de población de estos países. Como resultado de ello, Bélgica es el que más densidad tiene con 377 habitantes/m<sup>2</sup>, destacando significativamente por encima del resto, mientras que Canadá, Argentina, Finlandia y Canadá apenas alcanzan los 25 habitantes/m<sup>2</sup>, siendo el caso más acentuado el de Canadá con cuatro habitantes/m<sup>2</sup>. En un término medio, aunque con cifras superiores a la media (137 habitantes/m<sup>2</sup>) se encuentran Reino Unido, Alemania y Suiza. Por el contrario, Portugal y España presentan cifras en torno a 100 habitantes/m<sup>2</sup>.

FIGURA 20. Habitantes por m<sup>2</sup>

Fuente: Elaboración propia a partir de Banco Mundial (2019).

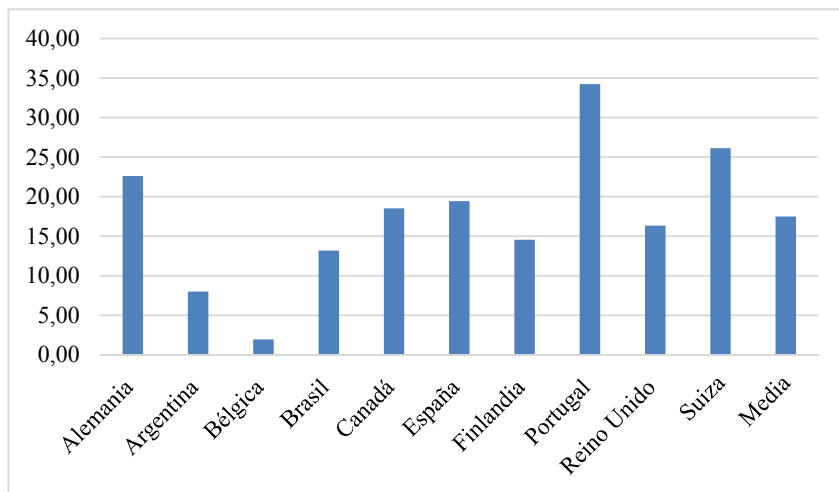
95

Otro indicador a tener en cuenta para conocer la realidad demográfica de estos países es su porcentaje de población rural, donde Portugal se erige como el que tiene una tasa más elevada, siendo esta cercana al 35%. Suiza y Alemania se sitúan en un segundo plano con cifras en torno al 25%, mientras que Brasil, Canadá, España, Finlandia y Reino Unido se sitúan cerca de la media de los 10 (17,5%). Sin embargo, Argentina (8%) y Bélgica (2%) presentan unas cifras muy bajas en este indicador con respecto a los otros países.

La composición etaria de dichos países es relativamente similar. En el caso de la infancia es donde se aprecian mayores diferencias, dado que, en los países americanos junto a Bélgica, Reino Unido y Suiza, esta representa en torno al 20% de la población total. Por el contrario, dichas cifras son inferiores en Alemania, España, Portugal y Finlandia. Sin embargo, en la población adulta podemos discernir una clara convergencia entre los 10 países, pues todos ellos presentan unas cifras que oscilan entre el 61% y el 65%.

De dichas poblaciones un porcentaje es de origen migrante, siendo Bélgica el país donde más acentuado es este fenómeno (17,6%). Este país junto a Alemania (13,10%) y España (11,17%) son los únicos que superan el 10 %, aunque Reino Unido tiene una tasa de inmigración cercana (9%). En un término se ubica Canadá, cuya tasa es del 6,6%. Por el contrario, Argentina, Finlandia, Portugal y, especialmente Brasil, presentan unas cifras muy inferiores a las de los países citados anteriormente, siendo en torno al 4,5%.

FIGURA 21. Porcentaje de población rural



Fuente: Elaboración propia a partir de Banco Mundial (2019).

96

En cuanto al número de población en edad escolar, Brasil destaca sobre el resto de países al disponer de aproximadamente de 45 millones de menores en dicha edad. Sin embargo, Alemania, Reino Unido y Canadá tienen alrededor de 10 millones de niños en edad escolar, siendo estas unas cifras ligeramente superiores a las de Argentina (8,6 millones). En un término medio se sitúa España (4,7 mill.), mientras que Portugal y Finlandia tienen cerca de 3 millones de estudiantes menos que España. Por último, Bélgica es el país que menos población tiene en edad de escolarización obligatoria, siendo esta de 167.000 personas.

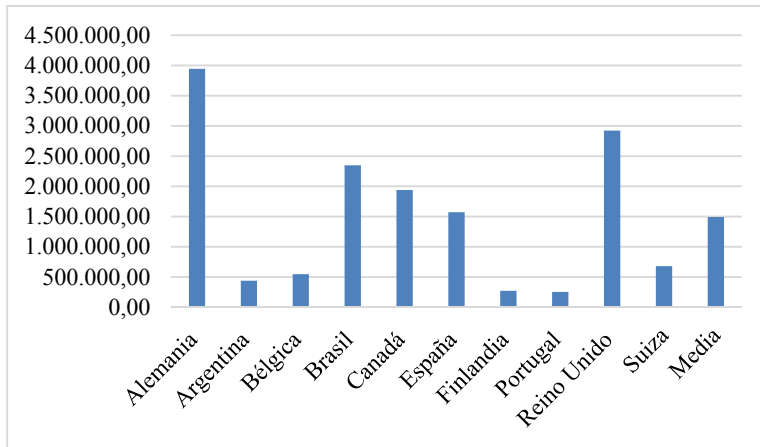
El porcentaje de alumnado migrante en la educación obligatoria varía notablemente en los diferentes Estados, ya que Reino Unido tiene una tasa muy baja (6%), similar a la de Argentina, mientras que en Canadá y Portugal uno de cada tres estudiantes es de origen migrante y en Finlandia y Suiza uno de cada cuatro. En un término medio se sitúan España, donde el 9,9% del alumnado es migrante, Alemania (13,46%) y Bélgica (14,2%).

### 5.1.4. Economía

En el ámbito económico Alemania y Reino Unido son las mayores potencias de los diez países, aunque el país teutón tiene un PIB de 1.000.000 millones de dólares más con respecto al británico. Por otro lado, Brasil (2.347.237 mill. \$) y Canadá (1.939.183 mill. \$) disponen de un PIB similar, situando a España (1.572.012 mill. \$) en una cifra ligeramente superior a la media. Por el contrario, el resto de los países tienen un PIB muy inferior a la media, siendo Suiza y Bélgica los únicos Estados que superan los 500.000 millones de dólares.



FIGURA 22. PIB (millones de dólares constantes de 2010)

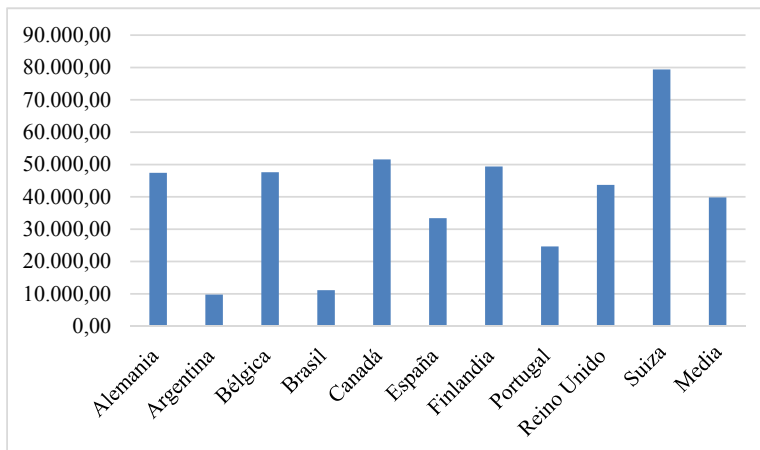


Fuente: Elaboración propia a partir de Banco Mundial (2019).

Sin embargo, si atendemos a esta dimensión desde la renta per cápita podemos observar cómo estas posiciones varían con respecto al indicador anterior. En este indicador destaca Suiza, donde la renta per cápita se sitúa cerca de los 80.000 \$. En un segundo plano encontramos a Canadá, Finlandia, Bélgica, Brasil y Reino Unido, cuyas cifras oscilan entre los 42.000 y los 51.000 \$. Por contra, la renta per cápita de España apenas supera los 30.000 \$, aunque estas cifras son significativamente superiores a las de Portugal (24.658 \$). No obstante, los países latinoamericanos presentan una renta per cápita muy inferior con respecto a los europeos, dado que sus datos en esta cuestión rondan los 10.000 \$.

97

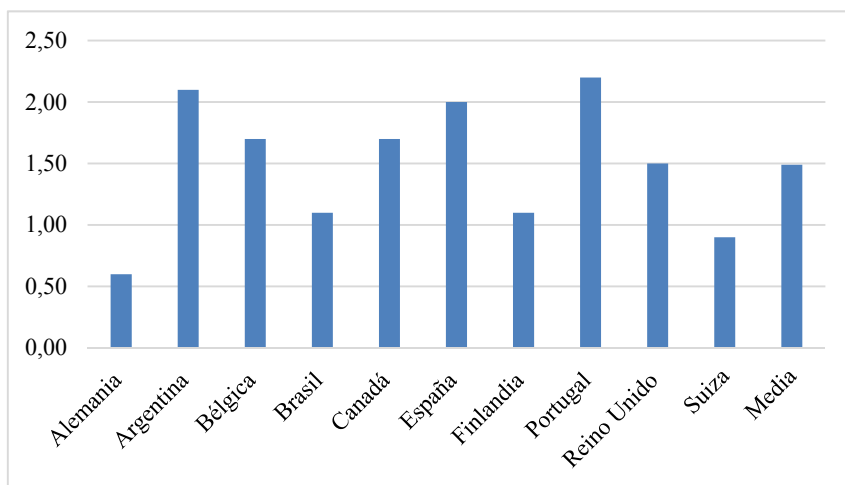
FIGURA 23. Renta per cápita (\$ constantes de 2010)



Fuente: Elaboración propia a partir de Banco Mundial (2019).

En el año 2019 todos los países crecieron, es decir, su PIB tuvo una evolución positiva, aunque Alemania fue el que menor progresión tuvo (0,6%). En el extremo opuesto se sitúan Portugal, Argentina y España, quienes crecieron al menos un 2%, superando incluso a países como Bélgica (1,7%), Canadá (1,7%) y Reino Unido (1,5%). Asimismo, Brasil y Finlandia vieron cómo su PIB aumentó en más de un 1%, algo que no sucedió en Suiza (0,9%), siendo junto a Alemania los únicos países que no crecieron más de un 1% en 2019.

FIGURA 24. Porcentaje de crecimiento del PIB

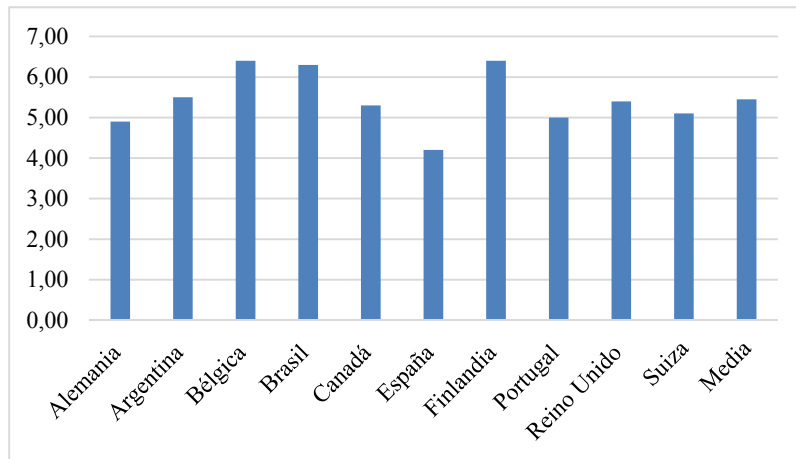


Fuentes: Elaboración propia a partir de Banco Mundial (2019).

Otra cuestión relevante es conocer qué porcentaje del PIB destinaron estos países ese mismo año a la educación. Aquí podemos discernir tres niveles de inversión, conformando Bélgica, Brasil y Finlandia el primero de ellos al invertir más de un 6% del PIB en educación. El segundo de ellos lo componen Argentina, Canadá, Portugal, Reino Unido y Suiza, quienes invirtieron al menos un 5%, aunque Alemania rozó estas cifras. En último lugar se sitúa España, que apenas superó el 4% del PIB de inversión en educación en el año 2019.

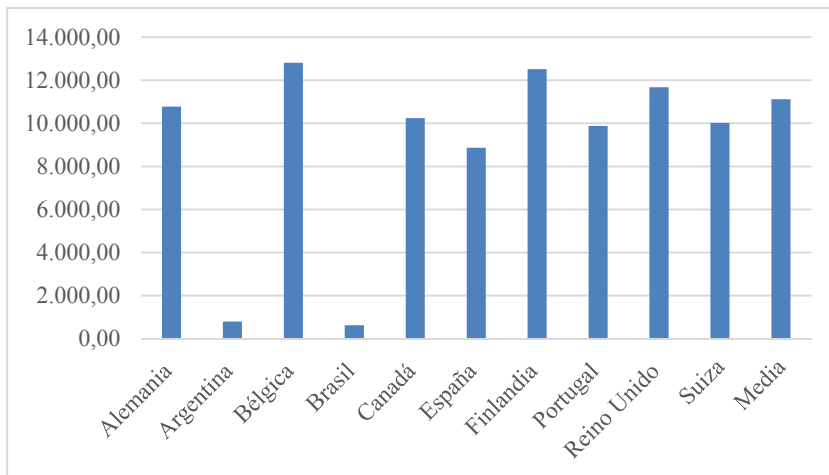
En cuanto al gasto por estudiante que realizan los diferentes Estados, podemos apreciar una clara divergencia entre los países europeos y latinoamericanos, ya que estos últimos no invierten por alumno ni siquiera 1.000 \$. En el polo opuesto se sitúan Bélgica y Finlandia, quienes invierten más de 12.000 \$ por estudiante en la etapa de educación obligatoria, siendo estas unas cifras ligeramente superiores a las de Reino Unido. Asimismo, Alemania, Canadá, Portugal y Suiza invierten cerca de 10.000 \$ por alumno, mientras que España se posiciona a la cola de los países europeos con una inversión de 8.864 \$. Por otro lado, todos los países invierten más en la etapa secundaria (CINE 2) que en la primaria (CINE 1), aunque Reino Unido es el que presenta un mayor equilibrio con respecto a la inversión en ambas etapas.

FIGURA 25. Porcentaje del PIB destinado a la educación (\$ constantes de 2010)



Fuente: Elaboración propia a partir de Banco Mundial (2019).

FIGURA 26. Gasto por estudiante en la enseñanza obligatoria



Fuente: Elaboración propia.

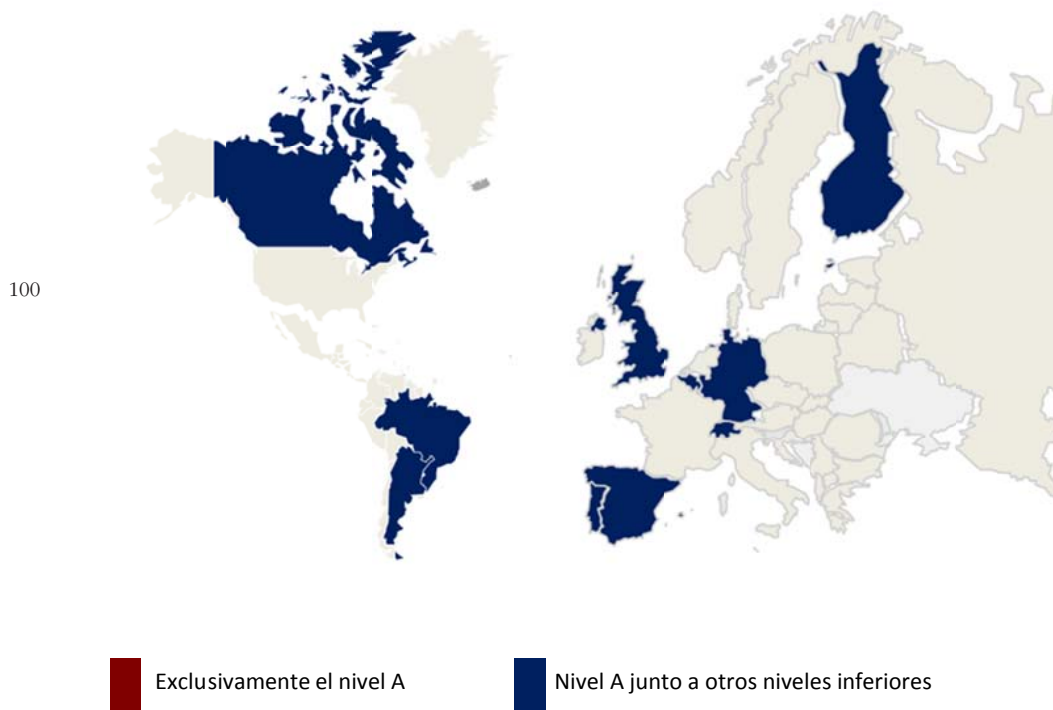
## 5.2. Marco educativo

### 5.2.1. Legislación

La mayoría de los países disponen de una ley en materia educativa a nivel estatal (nivel A), siendo la excepción los casos de Alemania, Bélgica y Reino Unido. No obs-

tante, debemos señalar que en Alemania existen una serie de comisiones nacionales (nivel A) (*Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder, Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen...*) que tienen como objetivo armonizar, en la medida de lo posible, la educacional nacional. Asimismo, en Bélgica se consideran una cuestión estatal (nivel A) las siguientes cuestiones: los requisitos mínimos para que el alumnado adquiera las titulaciones educativas, las condiciones laborales del personal educativo y la edad de inicio y final de la enseñanza obligatoria. Por otro lado, Brasil, Finlandia y Portugal son los únicos países que no disponen de legislaciones a nivel regional (niveles B, C). De tal modo, Argentina, Canadá, España y Suiza son los tres países que combinan normativa estatal (nivel A) y regional (niveles B, C) en materia educativa.

FIGURA 27. Niveles de la administración implicados en la legislación educativa



Fuente. Elaboración propia.

Es evidente que en todos los países estudiados el nivel A tiene en alguna medida (mayor o menor según los casos) responsabilidad en la legislación educativa. Pero es también determinante que en todos ellos se comparten responsabilidades en materia educativa con otros niveles, eso sí, diferentes según los casos y el modelo de descentralización educativa (ver tabla 7 y figura 31). En el caso de Canadá, por ejemplo, que se incluye en la categoría de descentralización federal “dura”, aunque a nivel federal

no se plantea ninguna competencia en materia educativa, existe un cuerpo de leyes vinculantes para las provincias en materia de regulación educativa y/o curricular a nivel federal. Este es el caso del *Canadian Charter of Rights and Freedoms*, el *Human Rights Act*, el *Copyright Act* y el *Indian Act*. Asimismo, la ley *Indian Control of Indian Education* de 1972 establece que el gobierno federal tiene la responsabilidad legal de la educación indígena por la cual cualquier transferencia de jurisdicción para la educación indígena solo puede pasar del gobierno federal a las tribus indígenas. En el caso de Finlandia, que según el modelo de descentralización en donde se inscribe, el municipal-blando, presenta una participación muy significativa por parte de los propios centros escolares, menos la Ley de Educación Básica de 1998 (*Basic Education Act 628/1998*) y el Decreto de la Educación Básica de 1998 (*Basic Education Decree 852/1998*) que establece algunas provisiones como por ejemplo, en el número de horas lectivas, la evaluación del alumnado, o la autorización para impartir formación que afecta la educación obligatoria, entre otros, no existen leyes educativas en los niveles inferiores del Estado.

En el caso de Argentina, España y Suiza existen tanto leyes a nivel estatal, así como leyes en los niveles inferiores del Estado, incluyendo Argentina en la categoría de descentralización de modelo federal duro y, en el caso de Suiza, modelo federal blando. España se caracteriza por disponer de un modelo centralizado blando, dado que los Estados regionales (o CC. AA.) son las que desarrollan las competencias en materia educativa. En concreto, en Argentina a nivel estatal, además de Ley 26206 de Educación Nacional del año 2006, existen otras leyes nacionales que regulan algunos niveles del sistema (la Ley de Educación Superior aprobada en 1995), las modalidades educativas (la Ley de Educación Técnico Profesional, de 2005) o las cuestiones curriculares (la Ley Educación Sexual Integral, de 2006). En cambio, menos el caso de la ciudad autónoma de Buenos Aires y Mendoza, en todas las regiones del país existen leyes educativas aprobadas antes o después de la Ley de Educación Nacional.

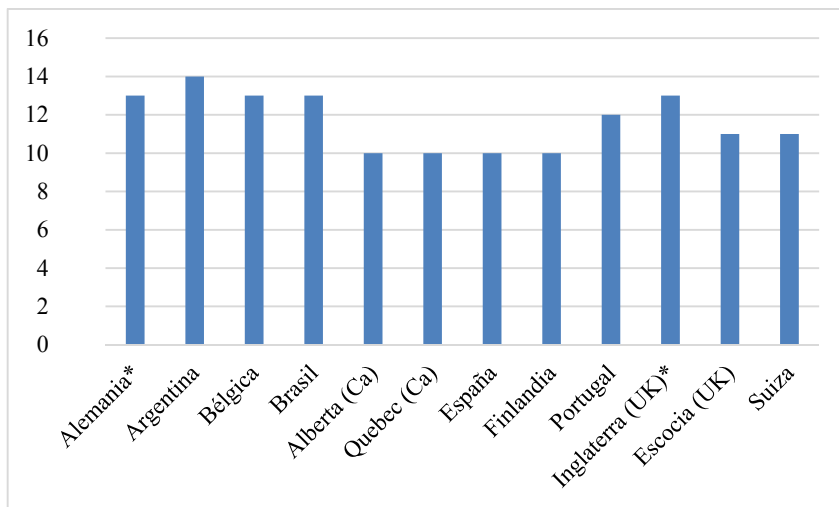
En Suiza, aparte de los acuerdos entre los cantones como el *Concordat du 29 octobre 1970 sur la coordination scolaire (concordat scolaire)* y el *Accord intercantonal sur les écoles offrant des formations spécifiques aux élèves surdoués du 20 février 2003* y algunas leyes federales que inciden sobre algún aspecto educativo como las lenguas nacionales y el entendimiento entre comunidades lingüísticas (Ley Federal de 5 de octubre de 2007 y la Ley de Lenguas, LLC) o la cooperación internacional en materia de educación, formación profesional, juventud y movilidad (Ley Federal de 8 de octubre de 1999), entre otros, en cada cantón existe una legislación educativa de rango estatal.

### 5.2.2. Estructura educativa

El comienzo de la enseñanza obligatoria oscila entre los cuatro y los seis años. Argentina, Brasil y Suiza optan por establecer su inicio a los cuatro años, mientras que Alemania, España, Finlandia y Portugal son los más tardíos (seis años). En un término medio se sitúa Bélgica y Reino Unido (Escocia e Inglaterra), aunque el caso de Canadá es muy particular, ya que esta edad puede variar entre los cinco y los seis años en función de las autoridades locales, tanto en Alberta como en Quebec.

A la hora de determinar la finalización de la etapa obligatoria se pueden atisbar más diferencias. Las regiones canadienses, España, Finlandia y Escocia establecen que esta termine a los 16 años, pero Suiza es el país que más temprano lo hace (15 años). Asimismo, Brasil considera oportuno hacerlo a los 17 años, un año antes que Argentina, Bélgica y Portugal. Por otro lado, en Alemania esta edad puede variar en función del *Länder*, oscilando entre los 16 y los 19 años. Finalmente, en Inglaterra la escolarización obligatoria a tiempo completo termina a los 16 años, pero se alarga dos más a tiempo parcial.

FIGURA 28. Duración de la escolarización obligatoria



Fuente. La duración de la escolarización obligatoria en Alemania (10 a 13 años) e Inglaterra (11 a 13 años) puede variar en las distintas regiones.

Con respecto a la etapa de CINE 0, esta es obligatoria en Argentina, Brasil, Finlandia y Suiza, aunque solo el último curso a los cuatro años, donde su duración oscila entre los dos años (Brasil y Argentina) y los cinco o seis años (Finlandia y Suiza). También es obligatoria en Bélgica, aunque en esta ocasión lo es toda la etapa, que abarca desde los dos o tres años hasta los seis años. En esta etapa se aprecian tres modelos organizativos. El primero de ellos está conformado por Argentina y Brasil, quienes la dividen en dos módulos de dos y tres años respectivamente. El segundo también establece dos módulos, pero en esta ocasión trianuales, que es secundado por Alemania y Bélgica. Por contra, el resto de los países lo hace mediante cursos.

En otros países la escolarización obligatoria se inicia en la etapa CINE 1 a la edad de seis años (Alemania, Canadá, España y Portugal) a excepción de Reino Unido, que lo hace a los cinco. Brasil opta por que esta etapa dure cuatro cursos, es decir, hasta los 10 años, mientras que otros países consideran más oportuno extenderla hasta los

11 (Inglaterra) o los 12 años (Bélgica, Canadá, España, Portugal, Escocia y Suiza), lo que hace que tenga una duración de seis años. No obstante, esta edad también puede sufrir variaciones dentro de las fronteras nacionales en el caso de Alemania (10-12 años) y Argentina (12-13 años).

La escolarización obligatoria finaliza al terminar la etapa de CINE 2 en Argentina, Bélgica, España, Portugal, Escocia y Suiza. En este sentido podemos discernir varios modelos, ya que Brasil establece el término de dicha enseñanza obligatoria a los 14 años, Suiza a los 15, algunos países a los 16 (Alemania, España y Reino Unido) y otros a los 18 años (Bélgica y Portugal). Dicho esto, de nuevo se pueden apreciar diferencias intranacionales en el caso argentino a la hora de establecer el final de la enseñanza obligatoria (17-18 años).

La organización de las etapas CINE 1-2 se tiende a hacer en cursos, aunque existen algunas excepciones. Portugal es una de ellas, quien establece tres ciclos: el primero de seis a nueve años; el segundo de 10 a 11; y el último de 12 a 14. Un modelo similar plantea Inglaterra, que lo divide en cuatro *Key Stage*, los dos primeros pertenecientes a la etapa de CINE 1 y los segundos a la CINE 2: (1) 5-7 años; (2) 7-11 años; (3) 11-14 años; (4) y 14-16 años. Por último, Quebec (Canadá) tan solo aboga por este modelo de tres ciclos bianuales en la CINE 1, dado que en la CINE 2 la organiza mediante cursos.

En cuanto a la etapa de CINE 3, esta es obligatoria en Alemania, Brasil, Canadá e Inglaterra. Quebec (Canadá) es la región donde se inicia a una edad más precoz (14 años), seguida de Brasil y Alberta (Canadá) a los 15 años. Inglaterra considera oportuno hacerlo a los 16 años, mientras que en los *Länder* podemos discernir diferencias en la edad de inicio (15-16 años), algo que se repetirá con la de finalización (16-19 años). Sobre esta última cuestión, Brasil y Quebec convergen al determinar que esta termine a los 17 años, mientras que Alberta lo estipula un año más tarde. Asimismo, en Inglaterra esto puede diferir dentro del territorio nacional, pudiendo terminar a los 18 o a los 19 años.

Para terminar, una mención aparte merece el caso de Finlandia, ya que su modelo comprensivo aún la educación obligatoria en las etapas de CINE 1-2, que comprende desde los siete hasta los 16-17 años.

En estos países se expiden diferentes títulos que permiten certificar la adquisición de una serie de logros de aprendizaje por parte del alumnado. Argentina es el que acredita esta cuestión más precozmente, pues lo hace al finalizar el último curso de la CINE 0 y que se corresponde con el primero de la educación obligatoria, mediante el Título Inicial. Por otro lado, algunos países otorgan un título a aquellos estudiantes que han finalizado con éxito la etapa de CINE 1, como es el caso de Alemania, Argentina, Bélgica, Brasil y Portugal. No obstante, el modelo mayoritario es el de certificar mediante un título haber completado satisfactoriamente la CINE 2, como hacen Alemania, Argentina, Bélgica, Brasil, Canadá (Alberta y Quebec), España, Portugal y Reino Unido (Escocia e Inglaterra). En el caso de Finlandia dicho título se expide al finalizar la educación básica (CINE 1-2), que posibilita el acceso a las etapas superiores de su sistema educativo.

FIGURA 29. Estructura de la educación obligatoria

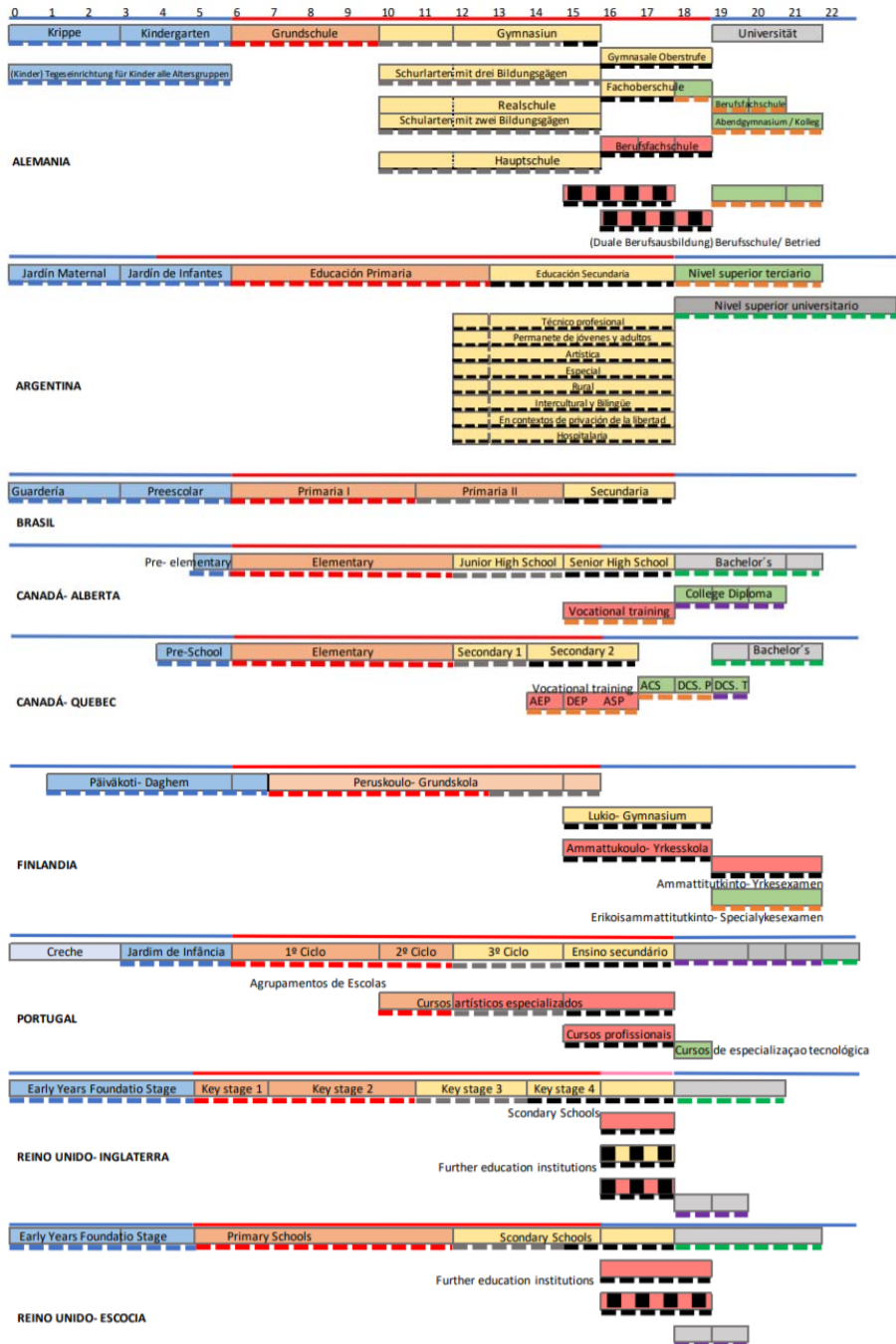
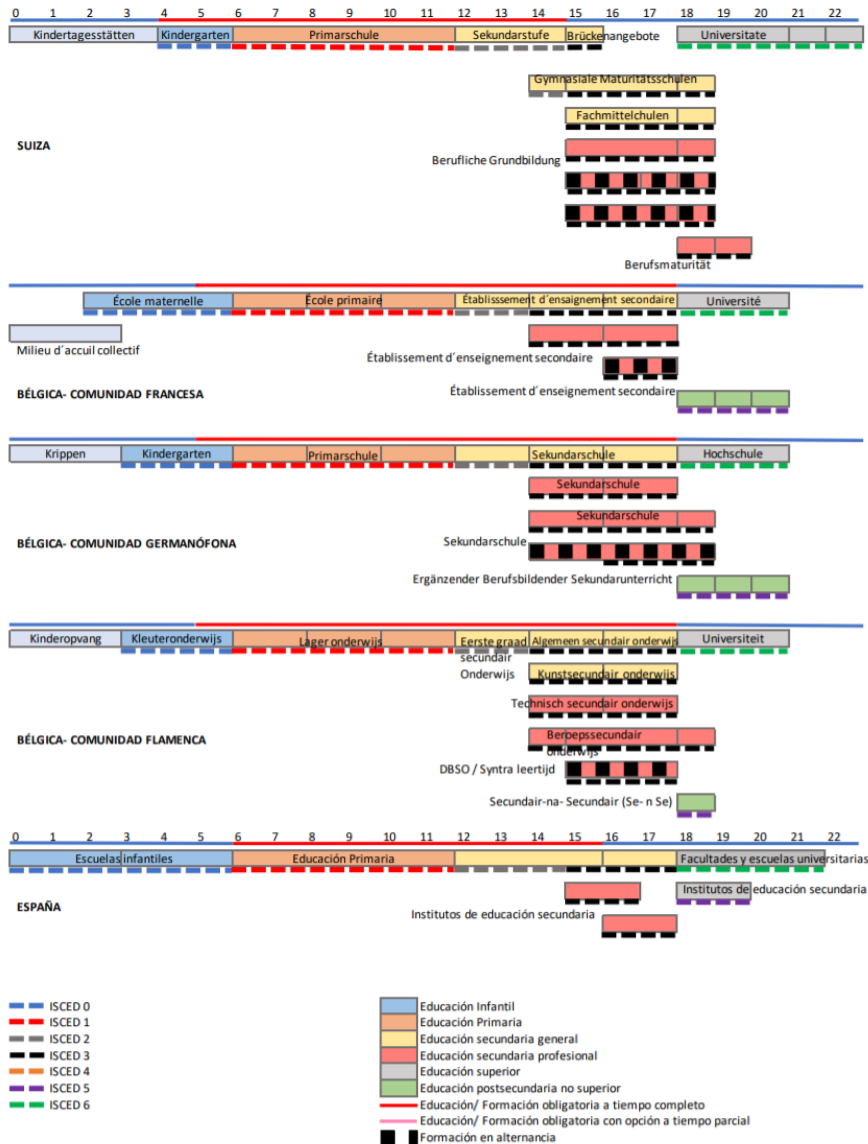




FIGURA 29. (continuación)

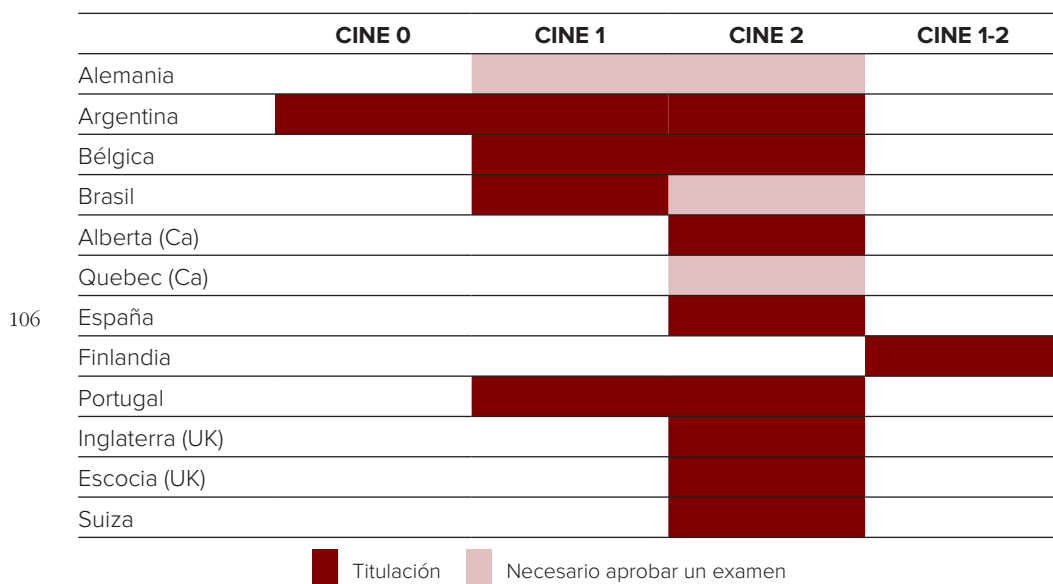


Fuente: Elaboración propia.

Sin embargo, en algunos casos es preciso aprobar un examen estandarizado estatal para obtener el título, como ocurre en Alemania con el *Abitur*, el *Hauptschulabschluss* y el *Realschulabschluss*, que a su vez dan acceso a etapas educativas superiores. Por el contrario, aquellos estudiantes que no aprueben el examen al finalizar el *Gym-*

*nasium* no obtendrán el *Abitur*, pero se les otorgará el *Abgangszeugnis*. Esto mismo sucede en Brasil, donde el Examen Nacional de Educación Secundaria elaborado por el Ministerio de Educación sirve para comprobar el rendimiento del alumnado, el funcionamiento de las políticas educativas y como criterio de admisión en las instituciones superiores. Asimismo, para cursar estudios universitarios en Quebec (Canadá) es preciso que los estudiantes estén en posesión del *Diploma of College Studies*. Por contra, durante la escolarización obligatoria no existen las pruebas estandarizadas en Finlandia. No obstante, en un término medio se sitúa España, que lleva a cabo tres evaluaciones (sexto y tercer curso de CINE 1 y cuarto curso de CINE 2) con carácter diagnóstico e informativo, que son diseñadas por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa, que forma parte del MEFP, además de las instituciones de cada CC. AA.

FIGURA 30. Elementos en las leyes sobre contenidos y competencias



Fuente: Elaboración propia

Dicha competencia es compartida en Argentina (a nivel provincial y de centro educativo), aunque otra posibilidad es que la ocupe una sola institución (como los Länder en Alemania; el Ministerio de Educación en Brasil; las agencias de acreditación como sucede en Escocia e Inglaterra; o las escuelas en Portugal). En un término medio se sitúa el modelo de Alberta (Canadá), donde conjuntamente el Ministerio de Educación y el profesorado diseñan la prueba de evaluación para adquirir el *Diploma exam course*. Por último, también existen otros títulos que por sus particularidades hemos considerado oportuno mencionar a continuación:

- Certificado Analítico: recoge el rendimiento del estudiante y expedido por los centros educativos. Este puede ser elaborado parcialmente durante un curso incompleto (Argentina).

- Certificado de logros: está orientado a favorecer la futura empleabilidad del estudiante (Alberta, Canadá).
- Certificado de finalización de estudios: está especialmente destinado al alumnado con dificultades de aprendizaje (Alberta, Canadá).
- Certificado de estudios para personas adultas: que han abandonado el sistema educativo, pero han aprobado el examen GED (Alberta, Canadá).
- Certificado de asignaturas cursadas: detalla las asignaturas cursadas por el alumno y es certificado por las escuelas (Portugal).

### 5.2.3. Reparto competencial

#### 5.2.3.1. Niveles de la administración del Estado con competencias en materia educativa

En la siguiente tabla se puede observar qué instituciones educativas tienen competencias en el ámbito educativo. Por lo tanto, en la siguiente tabla se pone de manifiesto el conjunto de actores implicados en el reparto competencial educativo de cada país:

Si se dividen los países teniendo en cuenta los modelos de descentralización de cada uno (Tabla 13) se observa que en Brasil, que se inscribe en un modelo de descentralización de tipo central “blando” (C2), el Ministerio de Educación (MEC) dispone de amplias competencias en materia educativa que luego distribuye en cuatro niveles jerárquicos de gestión. Eso incluye la educación básica hasta la educación superior, la educación de jóvenes y adultos, la educación profesional, la educación especial, la educación a distancia, la evaluación, la investigación educativa de información, investigación y extensión universitaria, docencia y asistencia financiera a familias necesitadas para la educación de sus hijos o dependientes.

También los casos de España y Portugal presentan un modelo de descentralización central “blando” (C2). En ellos, a pesar de que la mayor parte de las competencias están en manos del gobierno central, existen otros niveles de gobierno que tienen una intervención muy significativa en los procesos de toma de decisiones educativas. El *Ministério da Educação*, que es el organismo responsable de definir, coordinar, implementar y evaluar la política educativa en las etapas no universitarias, comparte la responsabilidad de la formación profesional y la educación de adultos con el Ministerio de Trabajo, Solidaridad y Seguridad Social. Asimismo, las funciones de estos ministerios se reparten entre los departamentos que forman parte de la administración estatal de manera directa o indirecta, así como entre los órganos asesores y otras organizaciones y entidades dentro de las empresas estatales.

Alemania, Argentina y Canadá incluyéndose en la categoría de modelos de descentralización federal “dura” (F1) que se caracteriza por el protagonismo de los Estados, regiones y/o provincias en los que se divide el país y que acostumbran a ser soberanos en materia educativa, suelen dejar en manos del gobierno federal unas posibilidades de intervención política y/o financiera muy reducidas. En Alemania, por ejemplo, el país otorga al Estado central, los Estados federados, los *Länder*, las Na-

ciones y Regiones con autonomía, las Provincias, las Regiones (distritos) y los centros escolares las competencias en materia educativa.

TABLA 13. Unidades administrativas y competencia en materia educativa

<b>Escenarios de descentralización y países-regiones seleccionados</b>	<b>Niveles administrativos del Estado con competencias en materia de educación</b>
Modelo C1: Central – Duro	
Modelo C2: Central – Blando (Brasil, España y Portugal)	<p><b>Brasil:</b> Ministerio de Educación (MEC) / 4 niveles jerárquicos de gestión inferiores</p> <p><b>España:</b> MEFP / Comunidades Autónomas / Centros escolares</p> <p><b>Portugal:</b> Ministerio de Educación (ME) / Ministerio de Trabajo, Solidaridad y Seguridad Social / Departamentos de la administración estatal directa, órganos de administración estatal indirecta, órganos asesores y otras organizaciones y entidades dentro de las empresas estatales</p>
Modelo F1: Federal – Duro (Alemania; Argentina; Canadá)	<p><b>Alemania:</b> Estado central / Estados federados / Länder / Naciones/ Regiones con autonomía Provincias / Regiones (distritos) / Centro escolar</p> <p><b>Argentina:</b> Nivel federal (Consejo Federal de Educación) / Nivel nacional (Ministerio de Educación del Estado) / Nivel jurisdiccional/ provincias</p> <p><b>Canadá (Provincias de Alberta y Quebec):</b> Federal (CMEC) / Provincial / Regional (Ministerio de Educación) / Local (Junta escolar) / Institucional (Consejo escolar y Junta de Gobierno escolar)</p>
Modelo F2: Federal – Blando (Bélgica; Reino Unido; Suiza)	<p><b>Bélgica:</b> Comunidades/ Regiones</p> <p><b>Reino Unido:</b> Departamento de Educación de Inglaterra / Gobiernos de Gales, Escocia e Irlanda del Norte / Gobierno local: condados, distritos metropolitanos, autoridades unitarias, <i>Greater London</i> y la City de Londres</p> <p><b>Suiza:</b> <i>Concordat sur la coopération scolaire</i> / Cantones</p>
Modelo M2: Municipal – Blando (Finlandia)	Estado central / Municipio / Localidad / Centro escolar

Fuente: Elaboración propia

En el caso de Argentina además del nivel nacional (Nivel A) a cargo del Ministerio de Educación y el nivel jurisdiccional y provincial (Nivel B) a cargo de los gobiernos de las 24 jurisdicciones provinciales del país, existe el nivel federal representado por el Consejo Federal de Educación. La legislación educativa contemporánea ha otorgado a este órgano algunas competencias específicas, como son la aprobación de los lineamientos curriculares federales para los niveles obligatorios y para la formación docente y técnica profesional superior. Lo que destaca de este órgano es que sus resoluciones son de cumplimiento obligatorio por parte de las 24 provincias.

Por su parte, en Canadá, tanto en la provincia de Alberta, así como en Quebec, los niveles administrativos del Estado con competencias en materia de educación son el Federal, el Provincial/Regional, el Local y el Institucional. En el nivel federal en ambos territorios está el CMEC que es un órgano consultivo. En el nivel provincial y regional está el Ministerio de Educación del cual dependen, en el caso de la Provincia de Alberta, el Alberta Education y el Alberta School Fund este último es el encargado de gestionar los recursos económicos a repartir en cada Junta escolar. En el caso de Quebec el nivel provincial y regional incluye el Consejo superior de educación que es un órgano consultivo. En el nivel local tanto en la provincia de Alberta, así como en Quebec, la organización escolar es territorial y corresponde a cada territorio la gobernanza por parte de la correspondiente junta escolar (School Board). Mientras que en la provincia de Alberta, en donde se incluyen las Juntas Escolares indígenas financiadas y reguladas por el gobierno federal, las juntas son elegidas democráticamente y se encargan de la gestión de los recursos y de proveer los servicios necesarios a las escuelas comprendidas en su jurisdicción. En Quebec, las Juntas de servicio a diferencia de las juntas escolares del sistema anglófono, no son órganos elegidos democráticamente por los ciudadanos del Quebec. En el nivel institucional en la provincia de Alberta está el Consejo escolar, para cada institución escolar, y la Juntas de gobierno escolares en el caso de Quebec.

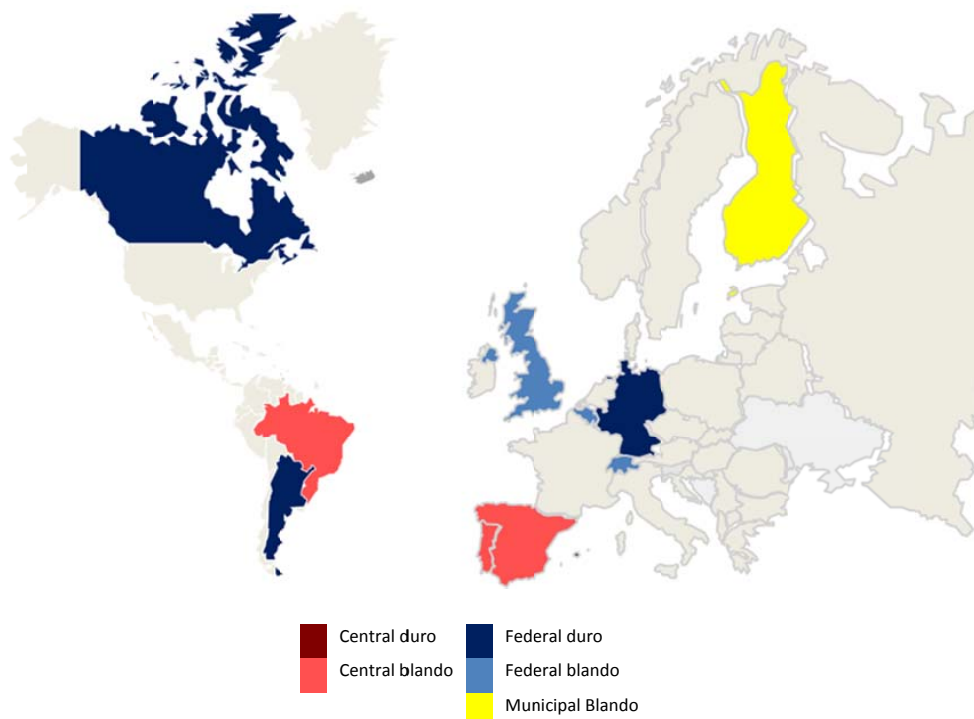
Bélgica, Reino Unido y Suiza se consideran modelos de descentralización federal “blanda” (F2). En concreto, en Bélgica la administración del Estado solo tiene competencias respecto a la fijación de la escolaridad obligatoria, las condiciones mínimas para expedir los diplomas y el régimen de pensiones. Las demás competencias educativas dependen de las comunidades y las regiones del país. En el Reino Unido las competencias en materia educativa dependen del Departamento de Educación en el caso de Inglaterra y de los gobiernos de Gales, Escocia e Irlanda del Norte para a sus respectivos territorios. También existen competencias a nivel local y en los propios centros escolares. Los gobiernos locales se dividen en condados y distritos gobernados por una o dos autoridades locales. Además, de los condados y los distritos metropolitanos, está el llamado *Greater London*, compuesto por 32 municipios londinenses y la City de Londres. En el caso de Suiza, menos por el caso del *Concordat sur la coopération scolaire*, gestionado por el Comité de la *Conférence suisse des directeurs cantonaux de l’instruction publique*, en cada Cantón hay un órgano que se ocupa de la educación.

Finalmente, en Finlandia, que presenta un modelo de descentralización municipal “blando” (M2) donde las competencias y las responsabilidades fundamentales están en manos de los gobiernos municipales (aunque a nivel del Estado central existen

competencias en materia educativa que se detallarán en el siguiente indicador), se ha establecido en una enmienda a la ley de 1998 por la cual la autoridad local es la que se encarga de organizar la educación obligatoria. Además, la autoridad local que puede establecer un consorcio municipal (supramunicipal) para gestionar la colaboración con otros proveedores de educación tanto públicos como privados (agrupaciones de escuelas), es la encargada de velar por el cumplimiento de la ley en su territorio.

Una imagen sintética de esta situación se ofrece en la figura 31.

FIGURA 31. Modelos de descentralización educativa



Fuente: Elaboración propia.

### 5.2.3.2. Cuestiones que aborda cada nivel de la administración del Estado con competencias educativas

Para el análisis de las cuestiones que aborda cada nivel de la administración del Estado con competencias educativas se considera la misma división de países en agrupamientos desde un nivel de descentralización menor hasta a un nivel mayor. En el caso de Brasil, que se inscribe en un modelo central “blando”, las competencias educati-

vas se reparten entre el Ministerio de Educación, encargado de la política educativa nacional, los 26 Estados federales y el Distrito Federal. Las Secretarías de Educación del Estado (SEE), organismos situados en los distintos Estados del País, tienen como objetivo principal desarrollar y coordinar las políticas públicas en materia de educación básica. A un nivel más local, están las Superintendencias Regionales de Docencia (SRE) que apoyan la labor de las SEE para garantizar el correcto funcionamiento de la red estatal y promover la formación inclusiva y de calidad de los estudiantes. Además de las SEE y las SER, las ciudades brasileñas cuentan con las Secretarías Municipales de Educación (SEM) que se encargan de la organización de la enseñanza de la primera infancia. A nivel municipal, corresponde a los departamentos municipales desarrollar las políticas pedagógicas para promover, por un lado, la interacción entre las escuelas, los padres, los estudiantes y las comunidades. Por otro lado, organizar actividades fuera del aula, como programas culturales y deportivos. Y, finalmente, promover el desarrollo de la tecnología en educación, asegurar los estándares de calidad para la enseñanza e implementar las políticas públicas para democratizar el acceso a la educación básica y favorecer la inclusión social.

En Portugal, que se define un modelo central “blando”, las cuestiones que aborda cada nivel de la administración del Estado en materia educativa se reparten de la siguiente manera. Por un lado, está el Ministerio de Educación que se encarga de la gestión de la red de establecimientos preescolares y las escuelas secundarias básicas y superiores; por otro lado, la organización de la educación básica general a nivel de centros es responsabilidad de los *clusters* escolares o, como se denominan en portugués, *agrupamentos de escolas*. Los *clusters* se constituyen a partir de escuelas de distintos niveles educativos (desde la Educación Infantil hasta la Educación Secundaria Superior), comparten un proyecto pedagógico común y cuentan con órganos autónomos de gestión y de administración. Lo que sorprende de estas organizaciones es que, a pesar de surgir en un contexto educativo centralizado, disfrutan de cierto grado de autonomía en cuestiones tanto pedagógicas como de gestión (como en el caso del establecimiento de los horarios y la contratación del personal no docente) y parece que es una tendencia al alza. En el año 2018 con el Decreto Ley nº 55/2018 se ha ampliado la autonomía de los *clusters* en el ámbito de la gestión curricular y, en 2019 se ha contribuido a aumentar el grado de la descentralización educativa del país, gracias al Decreto Ley nº 21/2019 que asigna responsabilidades a los municipios en materia de inversión, equipamiento y mantenimiento de los edificios escolares, así como la provisión de comidas en los establecimientos y la gestión del personal no docente. Además, los gobiernos de las Regiones Autónomas de las Azores y Madeira son los responsables de definir la política educativa nacional a través de un plan regional y gestionar los recursos humanos, materiales y financieros, a través de las respectivas Secretarías Regionales de Educación. Este modelo es antagonista al español, ya que ni Ceuta ni Melilla tienen competencias en materia educativa, es decir, están en manos del Estado. Finalmente, el desarrollo curricular de estas regiones es diferente al resto del país.

En el caso de Alemania, Argentina y Canadá en línea con el modelo federal duro que les representa, las cuestiones que abordan los distintos niveles de la administración estatal en materia educativa se caracterizan por el protagonismo de los Estados,

regiones o provincias en los que se dividen estos países, dejando en manos de los gobiernos federales unas posibilidades de intervención política y/o financieras muy reducidas. En el caso de Alemania, por ejemplo, el Estado central se limita a fijar los estándares educativos, mientras que el resto de las competencias están en manos de los *Länder*. El Ministerio de Educación y Cultura de los *Länder* es el responsable de emitir los planes de estudio, así como las tablas de lecciones en consulta con la Junta Asesora de Escuelas del Estado. En un nivel más local, la responsabilidad recae en los gobiernos regionales (*Regierungen*) de los *Länder* que actúan como autoridades intermedias en la estructura estatal. Estos gobiernos se encargan de la gestión del personal de las escuelas, la organización de cursos de formación para profesores y el aseguramiento de la calidad educativa. A nivel de distrito y/o municipio las autoridades escolares estatales (*Staatlichen Schulämter*) relevan al gobierno del *Länder* de algunas tareas administrativas, como en el caso del Estado de Baviera o de Sajonia, en donde se encargan, respectivamente, de la gestión del personal escolar, el financiamiento escolar, el reconocimiento de los certificados y la calidad y los deportes escolares en el primer caso, y de la supervisión de las escuelas, del personal docente y del cumplimiento de las tareas, en el segundo. Cada *Länder* gestiona este organismo a su manera. Finalmente, en el último nivel de descentralización, el relativo al centro escolar, están los docentes que son los encargados de implementar los planes de estudio y las tablas de las lecciones, así como de comprobar que los estudiantes alcancen los objetivos de aprendizaje establecidos.

112

En Argentina, a diferencia de Alemania, el Consejo Federal de Educación, tiene cierto peso en las cuestiones educativas, dado que se encarga de la coordinación y el gobierno del sistema educativo del país entre el Estado nacional y los Estados provinciales. Además, establece los lineamientos curriculares para la educación obligatoria y para la formación del profesorado, las titulaciones, los estándares de evaluación y los parámetros institucionales y organizacionales que las jurisdicciones provinciales se comprometen a respetar y aplicar en sus ámbitos territoriales específicos. En el primer nivel de descentralización, el nacional, el Ministerio de Educación Nacional de Argentina fija las políticas y las estrategias educativas. Además, periódicamente lleva a cabo evaluaciones sobre la calidad de la educación a través de programas como el denominado “Aprende” que permite conocer los logros de aprendizaje de estudiantes de nivel primario y secundario de todo el país en las áreas básicas de conocimiento escolares (Lengua, Matemática, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales), así como identificar los factores que pueden incidir en el aprendizaje. En el nivel jurisdiccional, las regiones se encargan de planificar, organizar, administrar y financiar el sistema educativo en sus propias jurisdicciones. De igual modo, aprueban el currículo de los diversos niveles y modalidades en el marco de lo acordado en el Consejo Federal de Educación; aplican las resoluciones del Consejo Federal de Educación para resguardar la unidad del Sistema Educativo Nacional; expiden títulos y certificaciones de estudios, entre otros.

Por su parte, en Canadá, el federalismo “duro” implica que tanto en la provincia de Alberta así como en Quebec el CMEC (*Council of Ministers of Education, Canada*) como órgano federal y consultivo se dedique a colaborar con los distintos ministerios en los ámbitos educativos solo en cuestiones inherentes a la escolaridad obligatoria. Entre sus tareas está la evaluación del desempeño de los estudiantes, la inclusión de



las tecnologías en la educación y la elaboración de los planes de estudio en inglés y en francés. En el caso de la provincia de Alberta, el gobierno es el encargado de establecer y regular, entre otras cuestiones, la educación básica otorgando a las juntas escolares la autoridad suficiente para tomar decisiones sobre la dirección y la calidad de la educación pública local. Las juntas escolares tienen mucho peso político dado que, además de garantizar que todos los niños de la comunidad reciban una educación de calidad, pueden ejercer presión sobre los gobiernos municipales y provinciales en temas educativos de importancia para la jurisdicción. El consejo escolar también goza de ciertas responsabilidades en cuestiones de asesoramiento a los directivos en relación, por ejemplo, a los estándares de calidad o a la administración fiscal de los centros. En Quebec, mientras que el gobierno central establece las normas básicas que regulan la educación y el sistema educativo, además de los estándares y las regulaciones del *Homeschooling* y la provisión de recursos a los centros de servicios para atender a los alumnos con necesidades especiales de aprendizaje y/o escolarización, el ministerio elabora los programas educativos para la educación preescolar, los programas de las asignaturas obligatorias para la educación primaria y secundaria, y evalúa los planes educativos anuales elaborados por las juntas de gobierno escolares (*commitment to succes plan*), entre otros. El Consejo superior de educación tal como la define la Ley de Quebec asesora al ministro sobre cualquier tema relacionado con la educación. Las juntas de servicio, con un papel activo y directo, tienen la responsabilidad de establecer escuelas en su propio territorio y disponen de los medios necesarios para desarrollar su tarea educativa, así como velar por el buen desempeño académico de cada centro, vigilando el absentismo y aprobando los planes escolares de cada escuela (*commitment to succes plan*) acorde con los estándares ministeriales.

113

En el grupo de países que se definen federales “blandos” además del protagonismo de estados, regiones y provincias, cada país puede decidir dotarse de una estructura interna de gobierno y/o de financiación más o menos centralizada. En el caso de Bélgica, en la sexta reforma del Estado del año 2014 se establece la transferencia total o parcial de algunas competencias del nivel federal a las comunidades, contemplando la división del territorio sobre la base de la “lengua” y vinculandola a las personas. En este contexto, los temas relacionados con la cultura, la educación, el uso de las lenguas y los llamados temas “personalizables”, que incluyen la política sanitaria y la asistencia a las personas se convierten en competencias de las comunidades. En concreto, las Región Flamenca, la Región de Bruselas-Capital o la Región Valona que ejercen sus competencias en los ámbitos de la economía, el empleo, la agricultura, la política del agua, la vivienda, las obras públicas, la energía, los transportes (a excepción de la SNCB), el medioambiente, la ordenación del territorio, la conservación de la naturaleza, el crédito, el comercio exterior y la supervisión de las provincias, los municipios y los organismos intermunicipales, tienen competencias en áreas que afectan a la ocupación del “territorio” en el sentido amplio del término. Además, son responsables de la investigación científica y las relaciones internacionales en los ámbitos mencionados.

Asimismo, en el Reino Unido las competencias en materia educativa se gestionan a nivel nacional y regional. En el caso de Inglaterra, por ejemplo, el Departamento de Educación es responsable de la educación. En esta nación, y como resultado de las políticas dirigidas a aumentar el número de escuelas que funcionan como Academias,

es decir financiadas directamente por el gobierno inglés e independientes de las autoridades locales, para intervenir y abordar el bajo rendimiento en las “escuelas mantenidas”, financiadas por el gobierno local con fondos del gobierno central, se han creado los Comisionados de Escuelas. Estos órganos se reparten en todo el territorio inglés a nivel nacional con el Comisionado de Escuelas Nacional y a nivel regional con los Comisionados Regionales de Escuelas (*Regional Schools Commissioner*) y se han convertido en el nuevo “nivel medio” que actúa entre el gobierno central y las Academias individuales. Las Autoridades Locales (denominadas Autoridades Locales de Educación) han visto reducidas progresivamente sus competencias desde los años 1980. Aunque mantienen el deber de garantizar una oferta suficiente de plazas escolares, ayudar a la mejora de las escuelas y apoyar a los niños y jóvenes vulnerables. En Escocia la Ley de 1998 también otorga al Parlamento escocés el control legislativo sobre todas las áreas de la educación. Sin embargo, esta responsabilidad está delegada en la Secretaría del Gabinete para Educación y Competencias, que cuenta con el asesoramiento de otros organismos públicos, como el de la calidad y la mejora de la educación escocesa (*Education Scotland*) y el de los exámenes públicos (*The Scottish Qualifications Authority*). El Education Scotland, que se estableció en 2011 y que se encarga de la inspección de las escuelas, tiene un amplio rango de atribuciones en relación con el currículo. Las autoridades locales (o consejos de gobierno local) en Escocia tienen responsabilidad directa sobre las escuelas, se encargan del empleo del personal educativo, de la provisión y financiación de la mayoría de los servicios educativos así como de la implementación de las políticas del gobierno escocés en educación. Además, toman sus propias decisiones sobre la proporción de fondos gubernamentales y los ingresos fiscales locales que se asignan a la educación. El consejo de cada autoridad local incluye un comité que se ocupa de asuntos educativos. Los comités de educación, que toman decisiones de política sobre la oferta educativa dentro del marco de las leyes y reglamentos nacionales, están compuestos por consejeros locales, y deben tener miembros que representen a las principales iglesias. Finalmente, los centros escolares disponen de una amplia autonomía con relación a cuestiones como el currículo o la calidad de la enseñanza en la escuela, si bien siguen las orientaciones oficiales del Gabinete y de las autoridades locales. En Suiza, que también se inscribe en un modelo federal “blando”, las cuestiones educativas principales que se abordan en cada nivel de la administración del Estado son los planes de estudio marco, el material didáctico común, el paso libre entre escuelas equivalentes, la transición a la escuela secundaria, el reconocimiento intercantonal de los certificados de fin de estudios y de los diplomas obtenidos mediante una formación equivalente, la designación uniforme de los mismos grados y tipos de escuelas y la formación docente equivalente. La regulación y la aplicación de la enseñanza obligatoria (desde el nivel primario -incluida la escuela infantil o elemental- hasta el nivel secundario) recae sobre los cantones y sus municipios. Además, en virtud de la Constitución Federal (art. 62, párr. 4, Cst.) los cantones deben realizar esfuerzos coordinados para armonizar la edad de acceso a la escuela, la enseñanza obligatoria, la duración y los objetivos de los niveles de enseñanza, así como la transición de uno a otro.

Finlandia, el último país del agrupamiento, presenta un modelo municipal “blando” por el cual el reparto de competencias en materia educativa entre las instancias

centrales y los poderes locales se organiza de este modo. El Parlamento toma las decisiones sobre legislación, financiación y las políticas relativas al sistema educativo. El Gobierno de Finlandia, junto con el Ministerio de Educación y Cultura, se encarga de la planificación y ejecución de las políticas educativas. Además, el Ministerio de Educación y Cultura diseña las líneas generales y las estrategias de las políticas educativas, supervisa el presupuesto estatal educativo y prepara la legislación, así como las decisiones gubernamentales en el ámbito educativo. La Agencia Nacional de Educación de Finlandia (EDUFI) que se considera el actor central para el desarrollo y la ejecución de la política educativa del País. Las Agencias Administrativas Regionales del Estado, en un nivel de actuación más local, promueven la protección jurídica de los estudiantes mediante la tramitación de quejas y solicitudes de rectificación de las evaluaciones. Además, los consejos regionales llevan a cabo los proyectos de planificación y desarrollo a nivel regional bajo la autoridad de los municipios finlandeses. Las autoridades locales, finalmente, se encargan de organizar la educación básica del área y proveer los recursos financieros, humanos y materiales para su funcionamiento demostrando la participación significativa tanto de los gobiernos locales, así como de los centros escolares.

#### **5.2.4. Debates y reformas en curso durante el diseño de la LOMLOE<sup>8</sup>**

En Brasil se han iniciado una serie de reformas considerables que serán efectivas en 2022. La primera de ellas ha sido la ampliación de las horas de escolarización en la enseñanza obligatoria (de 800 a 1.000 horas). Además, se ha elaborado una Base Curricular Nacional Común y diferentes ofertas formativas para que el estudiante elija, cuyo objetivo es mejorar la calidad educativa del país desde un enfoque más flexible. Con respecto a los contenidos curriculares, Alemania ha reforzado sus recomendaciones para mejorar la competencia lingüística de sus estudiantes, mientras que Finlandia ha implementado dos Programas para la Calidad y Equidad 2020-2022 (CINE 0-1) fundamentados sobre una pedagogía interdisciplinar que permita a su alumnado adquirir un mayor nivel competencial para afrontar los desafíos del siglo XXI, algo a lo que se han sumado Portugal y Suiza mediante la digitalización de su enseñanza. Del mismo modo, Suiza ha dotado de mayor peso en sus programas curriculares a la educación para el desarrollo sostenible, para la ciudadanía y para la salud. Por otro lado, a partir del curso 2020-2021 en todas las escuelas de Inglaterra se desarrollarán contenidos relacionados con la Educación Sexual y de Relaciones. Asimismo, en España recientemente se ha aprobado la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, que ha entrado en vigor desde enero de 2021.

115

<sup>8</sup> Los debates y las reformas expuestas en este apartado se encontraban en proceso durante el periodo de elaboración de este libro. De este modo, se expone una panorámica del debate político en el contexto internacional en torno a la educación en el momento en que el Ministerio de Educación y Formación Profesional de España se encontraba inmerso en el diseño y en la elaboración de la LOMLOE.

También se han desarrollado reformas para mejorar los estándares en las pruebas estandarizadas de ciencias naturales, biología y física y química, que otorgan titulaciones al finalizar el *Gymnasium* y para conseguir el *Abitur* que entrarán en vigor en 2022 en Alemania. La Comunidad Germanófona (Bélgica) ha implementado una evaluación estandarizada a los estudiantes de seis años sobre su dominio lingüístico del neerlandés, y los discentes que tengan un nivel insuficiente harán un programa específico para mejorar esta cuestión. Asimismo, se han aumentado las pruebas estandarizadas como herramientas de control en esta comunidad y en Suiza.

Otra cuestión en la que se están haciendo avances en fomentar la participación de la comunidad educativa en el diseño, el desarrollo y la evaluación curricular, como sucede en Escocia, Quebec (Canadá) y Finlandia. Este último en 2009 puso en marcha el *Learning Barometer 2030*, que son cuestionarios cuantitativos periódicos a agentes implicados para conocer su opinión sobre posibles reformas futuras. Asimismo, Escocia implementó un nuevo nivel de gobernanza (*Regional Improvement Collaboratives*) en 2017, que tenía como objetivo favorecer la cooperación entre las autoridades locales y centrales, cuya evaluación inicial ha sido muy positiva.

La Comunidad Flamenca y la Germanófona han reducido un año la edad de comienzo de la enseñanza obligatoria, pasando de los seis a los cinco años, mientras que en Alberta (Canadá) y Suiza están aunando esfuerzos para homogeneizar dicha edad en toda la región. Del mismo modo, en Finlandia se extenderá la educación obligatoria hasta los 18 años a partir del 1 de agosto de 2021.

116 En materia económica y financiera, Finlandia ha introducido una serie de reformas que serán efectivas a partir de 2021. La Comunidad Flamenca también ha incidido en esta cuestión, por lo que ha iniciado unas reformas que tienen como objetivo aumentar la inversión en educación, incrementar la financiación a las escuelas y mejorar la infraestructura escolar.

Asimismo, con respecto a los colectivos vulnerables, Portugal ha centrado sus esfuerzos en mejorar las condiciones socioeducativas de los menores extranjeros no acompañados. Suiza considera una prioridad armonizar el sistema de becas en los cantones para favorecer una mayor igualdad de oportunidades, lo que repercutirá positivamente en que un mayor porcentaje de la población pueda acceder a la universidad. También insisten en mejorar el sistema de orientación laboral, académica y profesional. En la Comunidad Francesa (Bélgica) existe un notable interés en mejorar los programas de apoyo personalizados durante el horario lectivo, especialmente para aquellos estudiantes de nueva incorporación para los que el francés no es su lengua materna. Actualmente estas medidas se encuentran en un proceso de pilotaje, pero de ser corroboradas sería esencial formar a los docentes en esta materia. Sobre el profesorado, la Comunidad Francesa y Flamenca (Bélgica) padecen un déficit de estos, por lo que ha puesto en marcha el Pacto por la Excelencia Docente, cuya finalidad es mejorar las condiciones del profesorado dotándolos de una mayor estabilidad laboral y reconocimiento social, aunque en la Comunidad Germanófona (Bélgica) se ha aprobado la posibilidad de despedir a aquellos que tengan dos calificaciones insuficientes en sus evaluaciones anuales. Del mismo modo, esta comunidad ha flexibilizado los requisitos para acceder a la función de director ante la escasez de estos.

En último lugar, en Alberta (Canadá) se están planteando la posibilidad de cambiar la estructura de los séptimo y octavo grado para que sea similar a la de CINE 1, es decir, que haya un tutor por aula que se responsabilice de la docencia de la mayoría de los contenidos. Asimismo, en Quebec se pretende reformar las juntas escolares, cuyos miembros deberán realizar una formación obligatoria. En esta misma línea se incide en la importancia de mejorar la formación docente y otorgar más peso a las familias en el funcionamiento del centro.

### 5.3. Currículo

#### 5.3.1. Niveles de la administración del Estado/instituciones escolares con competencias en materia curricular y responsabilidad en el desarrollo de los elementos curriculares

TABLA 14. Niveles de la administración del Estado/instituciones escolares con competencias en materia curricular

A: Estado central	Argentina (Ministerio de Educación); Brasil (Secretaría de Educación del Estado); España (MEFP); Finlandia; Portugal; Suiza (Conferencia Suiza de Ministros Cantonales de Educación)
B: Estados federados / Länder / Naciones / Provincias (con autonomía de gobierno)	Argentina (Estados provinciales - 24 jurisdicciones); Brasil; Portugal (Madeira y Azores), Inglaterra (Departamento de Educación); Escocia (Gobierno de Escocia); Alemania (Ministerio de Educación y Cultura del Länder); Suiza (Cantones); España (Comunidades Autónomas). Canadá (Provincia de Alberta y Quebec):
C: Regiones con autonomía –“como si” Estados federados, pero sin serlo-	Finlandia
D: Provincias / Regiones (sin autonomía)	Alemania (Autoridad de distrito - Schulämter)
E: Agrupación de municipios / localidades [Comarca]	Argentina (Variable según jurisdicción)
F: Municipio / localidad	Argentina (Variable según jurisdicción); Brasil; Finlandia; Inglaterra; Escocia
G: Agrupación territorial de varios centros escolares	Argentina (Regiones y/o distritos escolares); Portugal (Clusters)
H: Centro escolar	Alemania, Argentina (Institución escolar); Portugal (Institución escolar); Inglaterra; España; Escocia; Suiza.

En todos los países, según el grado de descentralización, tanto el Estado central, así como los Estados federados, los *Länder*, las naciones, las Provincias (como el caso de Argentina), las Regiones con o sin autonomía de gobierno (como el caso de Alemania), los municipios y sus agrupaciones, las localidades y las agrupaciones territoriales y de centros (como el caso de Portugal) y los centros escolares (como el caso de Alemania, Argentina, Portugal Inglaterra, Escocia y Suiza) tienen responsabilidad en el desarrollo de los elementos curriculares (Tabla 14).

En Brasil, por ejemplo, el Gobierno Federal es el encargado de establecer, en colaboración con los Estados, el Distrito Federal y los Municipios las competencias y los lineamientos de la educación infantil, primaria y secundaria, así como el contenido mínimo para orientar los planes de estudio y garantizar una formación básica común. Los elementos curriculares, implementados a partir del año 2018, son responsabilidad de cada Estado y municipio que, en alianza con la Unión Nacional de Directores Municipales de Educación (UNDIME)<sup>9</sup> y el Consejo Nacional de Secretarios de Educación (CONSED) realizan su práctica en cada región del país.

En Portugal, en cambio, el desarrollo de los elementos curriculares corresponde, por un lado, al Ministerio de Educación y, por otro lado, a los *clusters*. Según el Decreto Ley 55/2018 el Ministerio de Educación establece el diseño del plan de estudios para la educación básica y secundaria, los principios rectores para evaluar el aprendizaje, las ofertas educativas y formativas de educación básica general y secundaria, las modalidades educativas, así como la matriz curricular básica de la educación básica y la educación secundaria. Además, desde la Dirección General de Educación se establece el diseño curricular base a través de los documentos del Perfil de Alumnos Egresados en donde se establecen las metas curriculares en la Educación Obligatoria, y los Aprendizajes Esenciales. Estos últimos, los Aprendizajes Esenciales, concretan los conocimientos, las habilidades y las actitudes por materias, y explican tanto los contenidos del conocimiento disciplinar, así como los procesos cognitivos que deben activarse para adquirir este conocimiento por parte de los alumnos y el saber hacer asociado a él en una disciplina concreta.

El Ministerio de Educación de Portugal lleva a cabo evaluaciones formativas que finalizan tanto en el Informe de Evaluación Comparativa Individual (RIPA por sus siglas en portugués) así como en el Informe de Evaluación Comparativa Escolar (REPA, por sus siglas en portugués). El REPA, por su carácter descriptivo y cualitativo, constituye un instrumento de apoyo a las escuelas de cara al diseño de estrategias de intervención pedagógica y didáctica enfocadas sobre todo a la superación de las dificultades diagnosticadas a nivel de clase. En el nivel institucional, los centros educativos, o los agrupamientos de centros (*clusters*), tienen capacidad para concretar el currículo. Según el Art. 18 del Decreto Ley 55/2018 los centros educativos pueden adecuar y contextualizar el plan de estudios para consolidar, profundizar y enriquecer el de los Aprendizajes Esenciales, y desarrollar las competencias registradas en las referencias

<sup>9</sup> La Unión Nacional de Directores Municipales de Educación (UNDIME) representa a los administradores educativos municipales de todo el país. Por su parte, el Consejo Nacional de Secretarios de Educación (CONSED) tiene como objetivo promover la integración de las redes educativas estatales e intensificar la participación de los Estados en los procesos de toma de decisiones de las políticas nacionales.

CNQ en los casos aplicables. Siguiendo el principio de autonomía y flexibilidad curricular previsto en el mismo Decreto, los centros educativos definen hasta un 25% tanto de la carga de trabajo total por año escolar, así como la carga de trabajo total de los componentes socioculturales y científicos previstos para el ciclo formativo. Además, según la Orden 181/2019 a los centros educativos se les puede reconocer una gestión superior al 25% siempre que se destine al desarrollo de proyectos de innovación. La única limitación de estas medidas consiste en que no han de suponer un aumento de la plantilla docente.

Por su parte, cada escuela, sin obviar las disposiciones curriculares que se marcan a nivel estatal, establece las prioridades para el desarrollo de la planificación curricular, tomando, por ejemplo, opciones orientadas a la valorización de determinadas áreas, la adquisición y el desarrollo de habilidades, la promoción de experiencias de comunicación y expresión de idiomas, el ejercicio de una ciudadanía activa o el trabajo por proyectos. Asimismo, según la Orden 223-A/2018 los centros tienen autonomía para decidir la oferta complementaria prevista en las matrices curriculares básicas, así como definir su estrategia de Educación para Ciudadanía y concretar los criterios de evaluación de las diferentes materias. Todas estas decisiones, y todas aquellas que se tomen en el ámbito curricular, han de ser plasmadas en los documentos de centro. El Decreto Ley 55/2018 que obliga a la aprobación del proyecto educativo, permite a los centros crear otros documentos de la planificación curricular, así como establecer las formas de seguimiento de esta planificación que ha de contar con la participación de la comunidad educativa. Por último, en el apartado de las evaluaciones, los centros llevan a cabo evaluaciones sumativas al final de cada ciclo. Es el Consejo Pedagógico del centro, a propuesta de los equipos docentes quien, a principio de curso, define los criterios de evaluación para cada ciclo y curso y/o grado, de acuerdo con sus documentos curriculares y que deben de responder a las directrices marcadas por el Ministerio de Educación.

119

En Alemania y en Argentina la responsabilidad para el desarrollo de los elementos curriculares recae en los *Länder* y en las provincias, respectivamente. Además, en Alemania las Autoridades de distrito (*Schulämter*) y los centros escolares tienen competencias en materia curricular. Por ejemplo, en el Estado de Baviera, el Ministerio de Educación y Cultura deriva la realización de los planes de estudio de las escuelas bávaras al Instituto de Calidad Escolar e Investigación Educativa, que desarrolla todos los elementos que ha de contener el plan de estudios (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, s.f). A nivel de distrito las autoridades educativas estatales de Bavaria son las encargadas de generar el marco organizacional y personal adecuado para que las escuelas puedan llevar a cabo una enseñanza ordenada y pedagógicamente efectiva. Asignan el personal según las necesidades de cada centro y deciden la formación de la clase (*klassenbildung*). Además, mantienen reuniones con los directores de escuela y desarrollan evaluaciones periódicas sobre la planificación. Por su parte, los centros educativos realizan evaluaciones internas para verificar que el alumnado adquiere los objetivos planteados.

En la región de Sajón, el *Länder* también es el responsable del diseño y el desarrollo de los planes de estudio. Concretamente, el Instituto de Educación Sajón (Sächsisches Bildungsinstitut - SBI) de acuerdo con los requisitos del Ministerio de

Educación y Cultura del Estado de Sajonia es el que lleva a cabo esta tarea. El nivel de Distrito está regido por una autoridad llamada Oficina Estatal de Escuelas y Educación de Sajonia (Schulämter) que se encarga de la supervisión de las escuelas, del personal docente, y asegura que se cumplan los estándares de calidad en todas las instalaciones. Para ello, también realiza periódicas evaluaciones externas. En el nivel de centro, la escuela define los principios pedagógicos, didácticos y organizativos para el cumplimiento del mandato educativo. Estos objetivos y medidas se establecen por escrito en un programa escolar, que permite al centro educativo evaluar su propio trabajo a intervalos regulares (evaluaciones internas). El director es el responsable de la elaboración de los horarios y del cumplimiento de la normativa legal y administrativa. En los últimos años, parece que las escuelas sajonas han recibido una mayor libertad y una mayor responsabilidad en el proceso de desarrollo de la calidad dado que pueden tomar decisiones sobre la implementación del mandato de educación y formación y configurar de forma independiente la enseñanza y el aprendizaje para satisfacer los diferentes requisitos de los estudiantes.

En el caso de Argentina, las 23 provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires establecen los contenidos curriculares para cada uno de los niveles y modalidades educativas (denominados diseños curriculares) de acuerdo con las realidades sociales, culturales y productivas de cada provincia. Estos diseños curriculares permiten a las instituciones educativas postular sus propios desarrollos curriculares en el marco de los objetivos y pautas comunes definidas por la legislación nacional y las adaptaciones de las jurisdicciones provinciales. Aproximadamente el 20% de las horas semanales las establecen las instituciones escolares en sus proyectos educativos y han de encuadrarse en los diseños curriculares de las 24 jurisdicciones provinciales.

120

En Canadá, en donde el Ministerio tiene la responsabilidad de elaborar el currículum y fijar los estándares de evaluación, el proceso de elaboración del currículum es cíclico (cada 9 años empieza un nuevo ciclo de revisión y composición del siguiente currículum) y colaborativo, dado que consta de varias fases. Primero, se redacta una guía elaborada por parte de expertos en aprendizaje y currículum que, sobre la base de los avances más significativos en materia de educación, han de estructurar la nueva visión y misión del currículum. En un segundo momento, el ministerio revisa y procede a la publicación del documento en donde se redactan, de manera colaborativa con expertos, maestros certificados y las autoridades escolares de la provincia, los nuevos planes de estudio en los grados K1 a K6. Una vez que el borrador se haya completado y compartido con otras instituciones educativas, como facultades y asociaciones de carácter educativo se hace público para que también las familias y la población de la provincia puedan hacer sus comentarios y recomendaciones al respecto. Finalmente, el nuevo plan de estudios para las asignaturas se testea en las escuelas para volver a ser aprobado por el ministerio.

A nivel institucional, los consejos escolares y los maestros tienen la obligación de impartir el currículo y evaluar los resultados del mismo, así como asegurar que los requisitos para una buena educación se cumplan. En Quebec el desarrollo curricular adquiere cierto peso a nivel provincial dado que el gobierno regional establece las normas básicas que regulan la educación y el sistema educativo, elabora los programas educativos para la educación preescolar, los programas de las asignaturas obli-



gatorias para la educación primaria y secundaria y los programas de las asignaturas optativas que se especifiquen en el currículo y los materiales para proponer actividades del currículo, estableciendo, no solo lo que hay que aprender, sino también cómo hay que aprenderlo. Esto difiere del caso español, donde el Estado fija las asignaturas obligatorias, pero las CC. AA. tienen la potestad de añadir al currículo una serie de asignaturas que se adapten a su contexto, su proyecto educativo y sus características socioculturales mediante las asignaturas de libre configuración. A nivel institucional, la junta de gobierno de las escuelas tiene la tarea de concretar a nivel metodológico y organizativo el despliegue curricular por cursos y asignaturas. Este debe confluir en un plan de compromiso que refleje las características de la comunidad en donde la escuela está inscrita. El plan lo elabora el director del centro en colaboración con los maestros y la supervisión de las familias y los alumnos pertenecientes a la junta de gobierno. A nivel local, el ministro, junto con las Juntas de Servicios Escolares, establece las prioridades educativas y curriculares que cada servicio debe atender. Estas prioridades han de estar reflejadas en los planes de compromiso que elaboran las propias escuelas.

En Bélgica el decreto “Mission” de la Comunidad francesa establecido en 1997 y sus sucesivas modificaciones describe el nivel competencial sobre el currículum. El primer nivel curricular corresponde al Gobierno de las Comunidades (por un lado, a las Comunidades Francesa y Germanófona y, por otro lado, a la Flamenca); el segundo nivel curricular implica a los diferentes poderes organizadores de la educación; finalmente, el tercer nivel curricular corresponde a los centros. Ellos pueden, por una parte, adaptar los horarios y, por otra parte, los currículos de las materias.

En el Reino Unido, en el caso de Inglaterra, la responsabilidad sobre el currículo también es compartida entre el Departamento de Educación y las escuelas, y, en menor medida, entre las autoridades locales de educación (LAs). El *Department for Education* (DfE) publica los programas de estudio de las asignaturas que forman parte del currículo oficial obligatorio, estableciendo los contenidos y los niveles de logro para cada *Key Stage*. La inspección escolar a cargo de la Ofsted (Oficina de Estándares en Educación, Servicios para niños y Competencias) realiza un informe sobre la calidad de la educación impartida en los centros en el que se analiza el diseño, la implementación y el impacto del plan de estudios. A nivel local, en materia curricular las LEAs mantienen, por un lado, la obligación de establecer un Consejo Asesor Permanente sobre Educación Religiosa (SACRE) este último con representantes de grupos religiosos y profesores que asesora sobre el programa de estudios acordado localmente para la educación religiosa. Por otro lado, las LEAs deben de asegurar que las escuelas de su propia área llevan a cabo las evaluaciones oficiales de forma adecuada. En los centros educativos, el currículo escolar es más amplio que el currículo oficial. De hecho, y respetando este último, los centros tienen la posibilidad de introducir asignaturas adicionales a las que se establecen en el currículo nacional. Además, son libres de elegir cómo organizar la jornada escolar. Deciden, por ejemplo, el tiempo que destinan a las asignaturas, incluidas las del currículo nacional. También tienen libertad para elegir las lenguas extranjeras modernas o antiguas a ofertar a los estudiantes durante los cuatro años de *Key Stage 2*, y autonomía para establecer el enfoque de las evaluaciones de rendimiento internas a la escuela. Finalmente, todas las escuelas han de publicar

online su currículo por materia y año académico. La responsabilidad para diseñar el plan de estudios escolar se comparte, en las instituciones mantenidas, entre el director y el órgano de gobierno de la escuela, y entre el liderazgo ejecutivo y el trust de la Academia en el caso de las Academias. Dentro de cada escuela, por lo general, el profesor de la asignatura previa consulta con el director y los docentes responsables de la asignatura o de la etapa es el que decide los métodos de enseñanza en el aula. Asimismo, los materiales didácticos y los libros de texto se seleccionan en los centros.

En Escocia la responsabilidad sobre el currículo también es compartida. Tradicionalmente, el currículo se ha establecido a través del consenso, más que por la vía de la legislación. En Escocia, el Gobierno, a través de la Secretaría del Gabinete para Educación y Competencias y, concretamente, de su Dirección para el Aprendizaje (*Learning Directorate*) es responsable de promover la implantación del currículo. En el año 2002 se inició el desarrollo del nuevo marco curricular, denominado Currículo para la Excelencia (*Curriculum for Excellence*, CfE), que terminó de implantarse en el año 2016 y que supone uno de los programas de reforma educativa más ambiciosos emprendidos en la nación. El CfE tiene como objetivo crear un marco curricular común y coherente para todos los niños y jóvenes de tres a 18 años. El marco incluye una amplia educación general desde los tres hasta los 15 años y luego una mayor especialización para obtener las Cualificaciones Nacionales en la etapa superior (edades 16-18) y busca garantizar un mejor equilibrio entre el conocimiento, la comprensión y el desarrollo de habilidades a fin de equipar a los jóvenes con las habilidades para el aprendizaje, la vida y el trabajo que necesitarán para el mundo moderno. El Consejo de Administración del CfE ocupa una posición central en lo que se refiere al desarrollo y la implantación del currículo. En la composición de este órgano se incluyen los representantes de las Autoridades Locales, de las asociaciones de profesores y directores, organismos nacionales, el Foro Nacional de Padres de Escocia y los centros de enseñanza superior y las universidades. El *Education Scotland* supervisa la implantación del plan de estudios y proporciona orientación y recursos para ello. Aunque el gobierno escocés haya publicado una serie de documentos con directrices y orientaciones que establecen las líneas generales del CfE, se anima a las autoridades locales y a las escuelas a innovar y encontrar enfoques locales para planificar y ejecutar el plan de estudios. Las autoridades locales, que son las responsables de garantizar la educación escolar en su área, han de proporcionar una orientación política clara a las escuelas sobre cómo implementar el CfE.

Los centros escolares tienen autonomía para establecer su propio currículo, menos por las materias nucleares (*core*) que se consideran transversales y que se espera que todas las escuelas enseñen y que son salud y bienestar, lectura y escritura y aritmética. Legalmente la única obligación en relación con el currículo es que las escuelas proporcionen educación religiosa y práctica de culto, aunque los padres pueden retirar a sus hijos de ellas. Fuera de estas materias, las escuelas tienen un amplio margen de discreción sobre lo que se enseña a los estudiantes y el tiempo asignado a cada materia.

En el caso de Suiza el nivel de concreción curricular, al contrario que en el Reino Unido, se sitúa a nivel confederal a través del *Concordat* compuesto por todos los cantones y representado por la Conferencia de Ministros de Educación Suiza. El segundo

nivel curricular corresponde a los cantones y estaría representado por el Ministerio de Educación de cada cantón u órganos intercantonales creado por los cantones que delegan esta competencia. En ocasiones, los cantones crean este tipo de órganos para tomar acuerdos sobre el currículo siguiendo la lengua hablada en el cantón. El nivel cantonal está representado por el ministro de educación correspondiente. Finalmente, el tercer nivel curricular corresponde a los centros o a las agrupaciones de escuelas y estaría representado por los órganos creados por las comunas en los casos de agrupaciones o por el claustro escolar en el caso de los centros.

En Finlandia los niveles de la administración implicados en el desarrollo curricular serían el central, el regional y el local (EDUFI, 2020). El nivel central está formado por el Parlamento, el Gobierno y la Agencia Nacional de Educación. El Parlamento aprueba la Ley de Educación. El gobierno, mediante el Ministerio de Educación y Cultura, establece la política educativa general. La Agencia Nacional de Educación de Finlandia (*Opetushallitus*, hasta 2017 Junta Nacional de Educación) gobernado por un consejo con representación parlamentaria, empresarial, sindical y académica se encarga de elaborar el currículo básico y los criterios para las cualificaciones de la educación básica. A partir de 1998 la normativa establece que, además de los objetivos y los contenidos básicos de las asignaturas y los temas transversales, este órgano da orientaciones generales y pautas de colaboración entre la escuela y las familias. En el nivel regional, las Agencias Administrativas Regionales promueven la protección jurídica del alumnado mediante la tramitación de quejas y solicitudes de rectificación de evaluaciones. Los Consejos regionales llevan a cabo proyectos de planificación y desarrollo bajo la autoridad de los municipios finlandeses. El nivel local, estos órganos, tienen también responsabilidad en relación a la distribución de fondos, los planes de estudios locales y la contratación del profesorado y el personal. Además, pueden delegar algunas decisiones directamente en las escuelas. Cada municipio tiene al menos una junta escolar o una institución similar, elegida por el consejo municipal.

123

## 5.3.2. Elementos curriculares

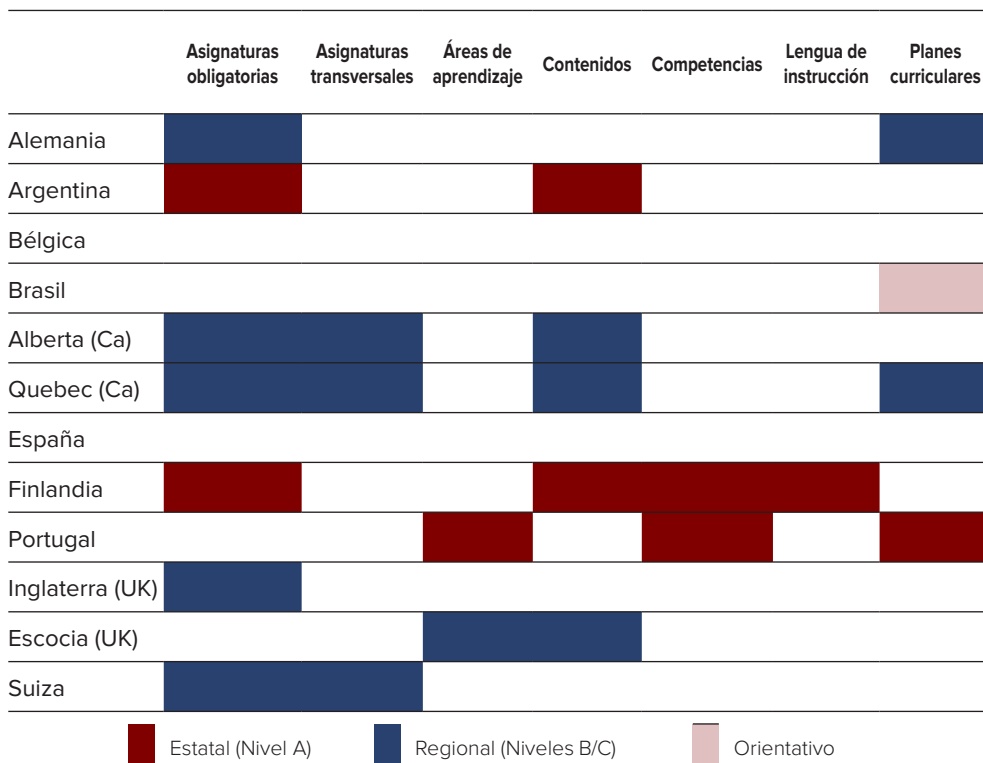
### 5.3.2.1. Contenidos y competencias

Con respecto a los contenidos, el Estado (nivel A) se encarga de estipular los de carácter obligatorio en Argentina y Finlandia, mientras que en Canadá (Alberta y Quebec) y Escocia esta es una competencia regional (nivel B). Este reparto competencial se repite a la hora de determinar la obligatoriedad de las asignaturas en los países anteriores, aunque en Alemania (Baviera y Sajonia), Inglaterra y Suiza esta cuestión se decide también a nivel regional (nivel B). No obstante, es pertinente señalar que en Finlandia estas asignaturas pueden ser opcionales total o parcialmente a voluntad de las autoridades locales y los centros escolares (niveles F, G y H). En este mismo país también se estipulan las lenguas de instrucción oficiales en el Estado.

Por otro lado, España y Portugal establecen las áreas de conocimiento a nivel estatal (nivel A), mientras que Escocia lo hace en el nivel regional (Nivel D y E). Los de carácter transversal también son estipulados por los cantones suizos y las regiones

canadienses (Alberta y Quebec), esto es, por los niveles B. Sobre las competencias, España, Finlandia y Portugal son los únicos países que hacen mención a esta cuestión, siendo muy notable en el caso finlandés, tal y como se refleja en la similitud de sus competencias con las propuestas por la Unión Europea.

FIGURA 32. Elementos legislados sobre contenidos y competencias según nivel administrativo que lo legisla



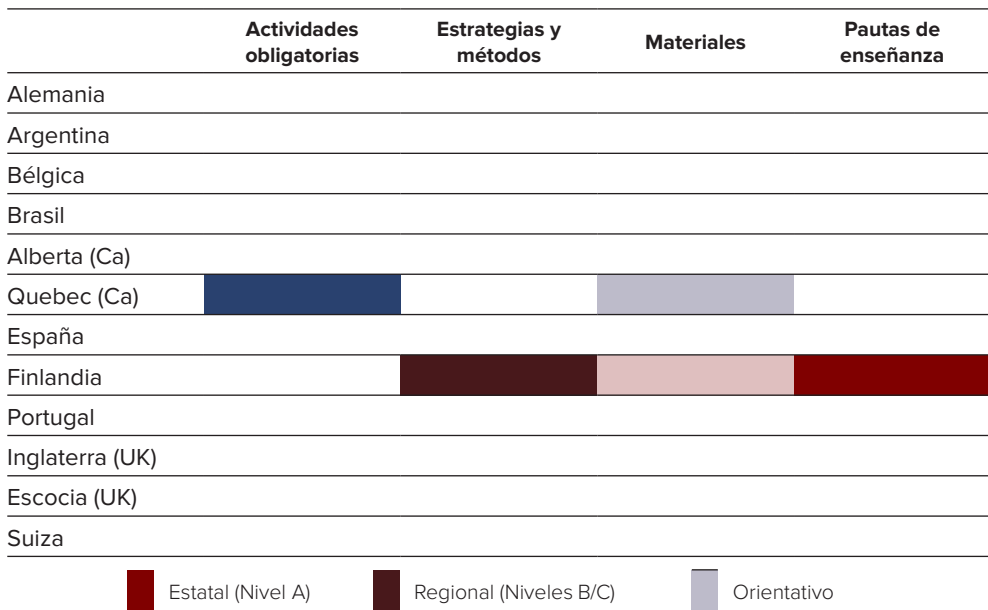
Fuente: Elaboración propia.  
La información de Bélgica y Brasil no ha podido contrastarse.

Asimismo, los planes curriculares son establecidos de diversos modos. El primero de ellos es a nivel nacional (nivel A), como sucede en Brasil y Portugal, aunque en el país latinoamericano dicho plan tan solo marca una serie de orientaciones para las regiones. En Alemania se estipulan una serie de mínimos comunes a nivel nacional en el *Kulturministerkonferenz*, que posteriormente concretan los Länder (nivel B), siendo esto muy similar a lo que ocurre en Suiza (nivel B). Otra modelo es el que se desarrolla en Quebec (Canadá), pues dicho plan curricular tan solo se desarrolla a nivel regional para la etapa de CINE 0 (nivel B). Para terminar con este bloque, el Estado no tiene competencias en contenidos curriculares ni en Bélgica ni en Reino Unido. Son competencias que recaen en niveles inferiores (niveles B o inferiores).

### 5.3.2.2. Metodología

Argentina y Finlandia proponen estrategias metodológicas a nivel nacional que puedan servir de guía a las autoridades locales, los centros educativos y los docentes. El Estado nórdico junto a Quebec (Canadá) también ponen a disposición de estos una serie de materiales. Además, la región canadiense es la única que prescribe una serie de actividades que han de ser desarrolladas en los planes de estudio. Por contra, en Finlandia es el profesorado quien concreta los métodos de enseñanza a pesar de disponer de una serie de recomendaciones nacionales en esta materia, al igual que sucede en España.

FIGURA 33. Elementos en las leyes sobre metodología



125

Fuente: Elaboración propia.

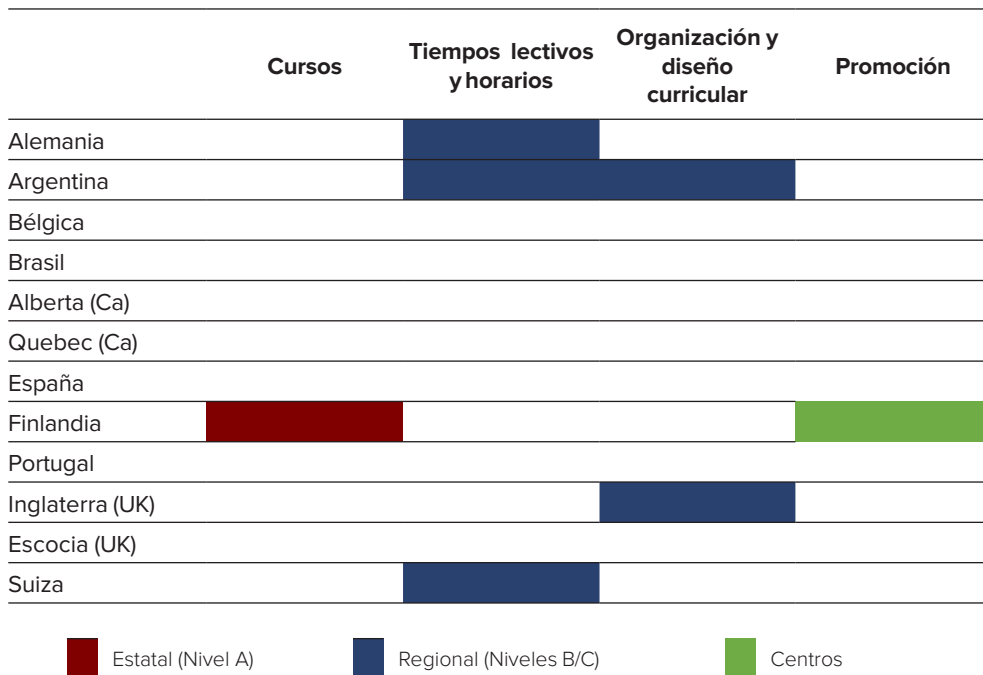
Para los países sin color la información no ha podido ser contrastada.

### 5.3.2.3. Organización

Argentina e Inglaterra atribuyen a las regiones la responsabilidad de organizar y diseñar el currículo. El país latinoamericano, al igual que Suiza y Sajonia (Alemania), disponen de la competencia para organizar el tiempo lectivo, es decir, cuántas horas lectivas hay, cuántas sesiones hay de cada asignatura y su duración. Por contra, esta competencia recae en manos del Estado en Portugal y Finlandia, aunque en el país nórdico esto solo es así en la etapa de CINE 0, donde se estipulan las jornadas escolares en colaboración con el Ministerio de Salud. Siguiendo con este país, a nivel

nacional se estipula la organización de los cursos, pero son los centros educativos los que deciden la promoción de los estudiantes.

FIGURA 34. Elementos en las leyes sobre organización



126

Fuente: Elaboración propia.

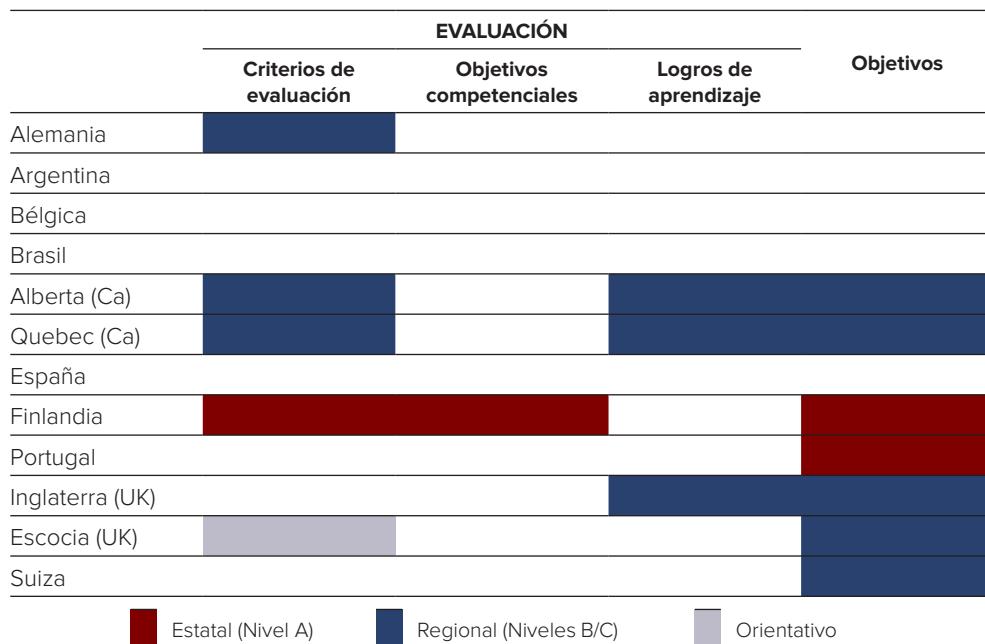
Para los países sin color la información no ha podido ser contrastada.

#### 5.3.2.4. Evaluación y objetivos

Los objetivos generales de la educación obligatoria se establecen a nivel nacional en España, Finlandia y Portugal, mientras que en Quebec (Canadá), Inglaterra y Escocia se hace a nivel regional. Dicho esto, en un nivel medio de gobernanza se sitúa Suiza, ya que esto se determina a nivel intercantonal. Finlandia se posiciona a favor de que el Estado disponga de un cierto control sobre la evaluación, ya que es el responsable de establecer los objetivos competenciales por asignatura y los criterios de evaluación para las pruebas estandarizadas nacionales que tienen lugar en sexto y noveno grado, una idea secundada por España. Sin embargo, los criterios para dichas pruebas son decretados a nivel regional en Alemania, Alberta y Quebec (Canadá). Esto mismo sucede a la hora de dictaminar los logros de aprendizaje que todo estudiante debe adquirir en la enseñanza obligatoria en Alemania y Alberta (Canadá), aunque Inglaterra también se suma a este modelo en esta cuestión. Por otro lado, Escocia ofrece una serie de orientaciones sobre cómo debería ser la evaluación, es decir, es una com-

petencia regional en Reino Unido. Para terminar, el Estado central portugués estipula los valores generales de la enseñanza obligatoria y la región de Quebec (Canadá) los criterios de certificación para obtener los títulos correspondientes al finalizar la enseñanza obligatoria.

FIGURA 35. Elementos en las leyes sobre evaluación y objetivos



127

Fuente: Elaboración propia.

Para los países sin color la información no ha podido ser contrastada.

### 5.3.3. Instancias de coordinación / soporte para el diseño y la implementación curricular

Los diferentes Estados disponen de una serie de instituciones y agencias que participen activamente en el diseño, el desarrollo y la evaluación del currículo. Alemania atribuye esta responsabilidad al Instituto de Calidad Escolar e Investigación Educativa de Baviera, que a petición del Ministerio de Educación y Cultura es el responsable de esta tarea. Dichas labores son desarrolladas en España por la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional. Además, el Instituto de Educación Sajón asesora al Ministerio en política educativa mediante informes, estadísticas y materiales que dan pie al desarrollo de los principios pedagógicos que rigen los planes de estudios.

Con respecto a la evaluación, los Estados disponen de diferentes instituciones y órganos para atender a esta cuestión. Esto sucede en Argentina con el Consejo Nacional de Calidad de la Educación, que realiza las funciones como asesor del Ministerio

de Educación y en Finlandia con el Consejo de EDUFI. Un Estado que aboga fuertemente por este modelo es Canadá con el Consejo Superior de Educación en Quebec, el *Curriculum Advisory Panel* en Alberta y las *Indian Bands* en ambas regiones, donde además es preciso incluir a un considerablemente número de organizaciones en el diseño, el desarrollo y la evaluación de las políticas educativas.

También existe la posibilidad de establecer órganos externos de carácter consultivo, que es el caso del Consejo de Actualización Curricular en Argentina, la Comisión de Herramientas de Evaluación en Bélgica, el Centro Finlandés de Evaluación Educativa y la Junta de Examen de Matrícula en Finlandia.

Por otro lado, algunos Estados optan por integrar a sus organigramas ministeriales ciertas agencias o áreas que permitan el diseño y el desarrollo de los contenidos curriculares mínimos en la enseñanza obligatoria. Este es el caso de Argentina (Área de Gestión Curricular), Brasil (*Base Nacional Comum Curricular*), Finlandia (Agencia Nacional de Educación de Finlandia), Portugal (Dirección General de Educación)

FIGURA 36. Instituciones y órganos de coordinación y soporte para el diseño, el desarrollo y la evaluación del currículo

	Evaluación	Agencias u órganos asociados a los Ministerios de Educación	Instancias inferiores	Inspección	Órganos consultivos
Alemania					
Argentina					
Bélgica					
Brasil					
Alberta (Ca)					
Quebec (Ca)					
España					
Finlandia					
Portugal					
Inglaterra (UK)					
Escocia (UK)					
Suiza					

Fuente: Elaboración propia. La Comunidad Flamenca es la única comunidad belga que delega estas competencias a instancias inferiores.

Otro modelo es el flamenco, quien otorga una gran autonomía a las escuelas en el diseño, la implementación y la evaluación curricular, incluyendo los contenidos transversales. Por otro lado, el caso finlandés es muy llamativo por dos motivos: (1)



la responsabilidad de la Agencia Nacional de Educación de Finlandia en el desarrollo curricular, en política educativa, en formación docente y en el registro del alumnado; (2) además de que no existe inspección educativa en este país.

Un modelo similar es el que tienen Brasil y la Comunidad Flamenca en Bélgica, donde el Estado Federal delega estas competencias a instancias menores, como pudieran ser las Secretarías de Educación del Estado y Superintendencias Regionales de Docencia en Brasil, y el Consejo de Educación Comunitaria y las juntas locales en la Comunidad Flamenca. Asimismo, las escuelas son las últimas responsables de desarrollar el currículo.

Por último, existen ciertas comisiones interesantes por su innovación, como son los casos de:

- La Comisión de Pilotaje en Bélgica, cuyo objetivo es poner a prueba las propuestas en materia educativa antes de ser aprobadas.
- La Promoción de la Implementación de Escuelas de Tiempo Completo, que es ejecutado por la Dirección de Políticas y Lineamientos de Educación Básica en coordinación con la Coordinación General de Educación Secundaria, cuya prioridad es promover la escolarización de la población en Brasil a tiempo completo.
- En Suiza existe un número considerable de organismos e instituciones implicadas en el diseño, el desarrollo y la evaluación del currículo, que se amplían notablemente a medida que descendemos desde el nivel federal al cantonal, pasando por el intercantonal.
- En España el Consejo Escolar Autonómico se encarga de asesorar, aconsejar y proponer cambios acerca de anteproyectos de ley, programaciones o currículo. Su carácter es meramente consultivo y su composición puede diferir en cada Comunidad Autónoma. Además, esto mismo se repite en el ámbito de la formación profesional con los Consejos de Formación Profesional Autonómicos.

129

## 5.4. Conclusiones del estudio comparado

### 5.4.1. Respecto al modelo de reparto competencial en relación con el currículo

El modelo de reparto competencial en algunos países está fuertemente influenciado por su modelo político. Este es el caso de Reino Unido, que está conformado por cuatro naciones constitutivas, que son quienes tienen la competencia en materia educativa. También tiene lugar este fenómeno en Alemania, Argentina, Bélgica, Canadá y Suiza por su organización confederal o federal.

Por otro lado, en Brasil el motivo por el que es preciso ceder competencias a las regiones es para atender a la diversidad intranacional, donde destacan las zonas amazónicas, como también sucede en Canadá con las particularidades culturales y lingüísticas, especialmente las de los pueblos originarios.

Un modelo antagonista ha sido históricamente el portugués, que ha tenido una fuerte tradición centralizadora, que ha revertido desde 2018 con sus reformas educativas, que han dotado a los centros educativos de una gran autonomía para adaptar el diseño y el desarrollo curricular a sus necesidades e intereses particulares. Sin embargo, las competencias curriculares en Inglaterra tradicionalmente han estado muy descentralizadas, donde las LEAs tenían una labor notable hasta 1944, momento en el que el Departamento para la Educación inició un proceso de centralización progresivo, siendo muy acentuado a partir de 1980. Como resultado de ello las LEAs perdieron competencias, por lo que dichas responsabilidades pasaron a un doble nivel: central y de centro. Por otro lado, algunas escuelas tienen una autonomía muy significativa, como son las Academias y las *Free Schools*. El proceso inverso tuvo lugar en Argentina en los años 90, que pasó de un modelo centralizado a uno muy descentralizado. Inicialmente este proceso tuvo serios problemas de articulación y jurídicos, pero con la reforma de 2006, que dio una importante autonomía legislativa a las regiones, su funcionamiento mejoró notablemente.

Un modelo de tres niveles es el que proponen Canadá y Escocia, estableciendo un reparto competencial a nivel central, local y escolar. En el caso canadiense existe un currículo provincial único, otro que regula gran parte del proceso de aprendizaje y que da poco margen al profesorado, y por último el programa educativo de cada centro, que precisa ser aprobado por la junta escolar, lo que le otorga un fuerte control al Estado mediante las juntas y las supervisiones. Otra forma que tiene el Estado de intervenir en el currículo es mediante las evaluaciones externas, cuya finalidad en Portugal es la de rendir cuentas a la sociedad y asegurar el cumplimiento curricular de las escuelas.

El modelo finlandés tiene cabida gracias entre otros factores a que son escuelas pequeñas (200 estudiantes), aunque en los últimos años el tamaño de los centros educativos ha tendido a incrementarse. Dicho esto, en Alberta se hace una renovación cíclica del currículo mediante la participación de todos los actores implicados, mientras que en Quebec el currículo perdura desde hace 20 años la comunidad apenas está implicada en dicho proceso de diseño, elaboración y evaluación curricular.

#### **5.4.2. Grado de satisfacción en el país con su modelo**

En Alemania, Alberta (Canadá) y Argentina los docentes se muestran satisfechos con el modelo de reparto competencial. Esta conformidad también se plasma en Flandes gracias a la “comunitarización” que ha tenido lugar en los últimos años, lo que ha otorgado más autonomía y flexibilidad a los centros educativos. Este sentimiento es compartido por el profesorado finlandés, quienes valoran positivamente la municipalidad para dar respuesta a las necesidades particulares del contexto, aunque apuntan que a nivel nacional existe una cultura escolar común a pesar de dichas diferencias. El profesorado escocés también se muestra muy comprometido con el Currículum para la Excelencia, aunque también ha recibido críticas por su falta de consistencia interna entre el currículo y la evaluación, siendo necesario que esta se realice basada en logros de aprendizaje. No obstante, este hecho más evidente en Suiza gracias al apoyo

que recibieron las iniciativas educativas en los referéndums directos a nivel cantonal o federal que han tenido lugar en los últimos cinco años. Asimismo, tras los intensos debates curriculares que han tenido lugar en Inglaterra desde 1970, a partir de la última revisión del currículo en 2014 no parece haber controversia sobre esta cuestión en la educación obligatoria.

Dicho esto, también existen algunas cuestiones susceptibles de mejora para la comunidad educativa en estos países. La primera de ellas es la complejidad que supone para el cuerpo docente manejar los textos curriculares en las regiones argentinas, lo que lleva a que desconozcan estos referentes esenciales para su labor. Por otro lado, en la región de Alberta (Canadá) ha recibido numerosas críticas el incremento de la inversión en las escuelas privadas. En Finlandia el profesorado se posiciona en contra de dividir el horario lectivo en franjas por asignaturas, ya que consideran que este modelo organizativo impide un correcto desarrollo competencial por parte del alumnado. Además, la recesión económica que han sufrido en los últimos años las regiones flamenca y valona han instaurado un cierto pesimismo social con respecto a la educación.

En términos ideológicos la postura contraria del presidente brasileño a abordar cuestiones de género, de atención a la diversidad y de orientación sexual, así como su deseo de reforzar los contenidos religiosos en los planes de estudio, ha sido recibida negativamente por parte de ciertos colectivos. Esto mismo ha sucedido en Alberta y Quebec (Canadá), donde los gobernadores de corte conservador han intentado minimizar la historia de los pueblos originarios y la opresión sufrida por este colectivo en el currículo. Asimismo, el panel de expertos que asesora en el diseño y el desarrollo curricular en Alberta (Canadá) tiende a cambiar asiduamente de miembros, y con ello la ideología del mismo, donde además la escasa participación del profesorado es preocupante.

Por último, dado que las últimas reformas en Brasil y Portugal han sido recientes, es pronto para evaluar el grado de satisfacción de la comunidad educativa y su impacto en el rendimiento.

### **5.4.3. Rendimiento del sistema**

El principal instrumento para medir el rendimiento del alumnado es PISA de la OCDE. En dicha prueba Finlandia destaca por ser uno de los países con mejor rendimiento, pero sus resultados van mucho más allá, dado que también es un referente en equidad social, al igual que Escocia, mientras que Reino Unido se sitúa a la media de la OCDE en esta cuestión. Con relación a esta cuestión, los estudiantes escoceses desarrollan un importante sentimiento de pertenencia hacia la escuela, lo que repercute en que tengan una actitud positiva hacia ella, mientras que los ingleses en general se sienten insatisfechos con sus vidas. El país nórdico también obtiene unos grandes resultados en competitividad económica y en la valoración del profesorado. Bélgica también es uno de los países con mejores resultados en PISA, situándose en el final del primer tercio de los países con mayores puntuaciones. Asimismo, Suiza es uno de los cinco mejores países en competencia matemática, siendo sus resultados en ciencias también

extraordinarios. Sin embargo, en competencia lingüística se sitúa por debajo de los países europeos, posiblemente por su fuerte multilingüismo. Los países británicos se sitúan por encima de la OCDE en las tres competencias, aunque mientras Inglaterra tiene excelentes resultados en matemáticas, los de Escocia han descendido en los últimos años. A pesar de que Canadá se sitúa por encima de la media de la OCDE sus resultados son difícilmente comparables, ya que tienen un importante sesgo socioeconómico. No obstante, Alemania ha mejorado en los últimos años gracias a las reformas (ampliación de horas lectivas; mayor autonomía a los centros; ligera centralización curricular; y pruebas estandarizadas estatales) introducidas tras los bajos resultados obtenidos en 2002.

# Capítulo 6.

## Reflexiones finales y prospectiva para España

### 6.1. Reflexiones comparativas

133

El estudio comparado que antecede estas conclusiones se ha realizado desde una cuidada factura metodológica, en la que se han establecido parámetros comparativos claros y se han definido una serie de categorías de análisis tanto para definir los niveles de la administración de los Estados como para establecer unos modelos de descentralización. Por supuesto, está fundamentada en una recogida de información muy fiable, a partir de expertos internacionales conocedores de los países sobre los que realizaban el trabajo de campo.

Todo ello permite ahora establecer una serie de conclusiones que son propias a todo estudio de este tipo. No espere el lector juicios de valor sobre qué sistemas educativos gestionan mejor su diseño e implementación curricular. A nuestro entender, no es ése el objeto de la Educación Comparada. Pero sí podemos obtener algunas ideas que permitan la reflexión serena y basada en evidencias para una implementación adaptada al caso español desde lo que podemos aprender de la observación a partir de las comparaciones hechas con los países objeto de esta investigación.

En primer lugar, hay que tener en cuenta que establecer unos “modelos” de descentralización es siempre arriesgado. Los modelos son un artificio intelectual que tratan de hacer más comprensible una realidad muy compleja. Al hacerlos, no se ajustan con precisión a todos los casos, ni definen la realidad tal cual es de manera perfecta. Es una limitación común a todas las ciencias sociales, pero más especialmente a las ciencias de la educación; y, muy particularmente, a la Educación Comparada,

por cuanto cada país que se estudia es siempre una realidad única y enormemente específica.

Y eso nos conduce, tras el estudio comparado realizado, a la primera conclusión que, no por evidente, es menos relevante. **Cada país de los estudiados es una realidad muy particular. Las diferencias encontradas entre ellos superan con creces a posibles convergencias.** Ello obliga a pensar que la manera en que cada realidad social y educativa decide consensuar la forma en que diseñar e implantar su currículo, los contenidos que debe incluir, la manera de evaluarlo, etc., es exclusiva de cada realidad nacional y cualquier intento de importación o copia será un fracaso, porque las realidades nacionales no son nunca, ni en modo alguno, idénticas. En todo caso, se podrán aprender modos de hacer de una realidad nacional y educativa concreta que, debidamente adaptados, podrían aplicarse en otra. Diferencias demográficas, geográficas, e incluso socioculturales hacen que una solución viable para el caso de un Estado no lo sea para otro.

Por todo ello, esos aprendizajes son complejos. Las inferencias que puedan aprovecharse para nuestro caso español son difíciles de establecer porque se han encontrado muy diferentes formas de organización política y muchas diferencias en el reparto competencial a la hora de desarrollar la legislación educativa. Esas diferencias han sido una constante que se ha hecho presente en todo el desarrollo del trabajo. Además, **no se ha encontrado de una forma evidente una posible relación entre la organización política de la administración de un Estado y la distribución de competencias en el desarrollo curricular.** Dicho de otra manera, cabría suponer que países con modelos de la administración del Estado centralizados tuvieran un currículo con un fuerte diseño desde el nivel del Estado central; pero hay casos en los que no es así, como Portugal o Finlandia. Por su parte, incluso en países de alta descentralización política, como Bélgica, hay reservas competenciales en materia educativa que son determinantes.

134

Sea como fuere, de ello se puede deducir que hay un elemento esencial al que no suele renunciar la instancia administrativa más alta de un país. El Estado parece siempre la máxima instancia competente a la hora de garantizar el derecho fundamental a la educación, recogido no sólo en el ordenamiento jurídico al más alto nivel nacional, sino ratificado por todos los países objeto de estudio en declaraciones y convenciones internacionales. La necesidad de garantizar ante los organismos internacionales el cumplimiento del derecho a la educación por parte de los Estados, hace que estos sean los últimos garantes de que esos acuerdos internacionales en materia educativa se cumplan en todo su territorio.

Dicho de otro modo, de una forma u otra, **el Estado central debe jugar un papel no menor en el diseño y el desarrollo curricular** para que este garantice el derecho a la educación (que es no solo nacional sino de reconocimiento internacional) y para que ese derecho se haga en las condiciones que marcan los acuerdos internacionales en esa materia; condiciones que, fundamentalmente, tienen que ver con la igualdad de oportunidades para todos sus ciudadanos. También, con unas condiciones terminales mínimas comunes que, incluso, si no quedan estipuladas de manera explícita, el efecto de evaluaciones terminales cumple ese cometido de supervisión mínima de una armonización deseable a nivel del conjunto del Estado.

Ello, sin embargo, no es excusa para constatar que **cada país busca una fórmula propia de diseñar e implementar el currículo**. La manera de hacerlo es una tarea que implica, en todos los casos, a diversas instancias políticas y administrativas. **El currículo se entiende, pues, como cuestión compartida por diferentes niveles de la administración del Estado**. El currículo se convierte así en una cuestión socialmente compartida por diferentes niveles. Hemos visto que en casi todos los países no es una única instancia de la administración del Estado la que tienen una reserva exclusiva para ocuparse de todas las cuestiones curriculares. **El currículo es un asunto socialmente compartido**.

En esa misma línea, parece claro que la **necesaria contextualización del currículo**, principio pedagógico ampliamente reconocido en la literatura, se traduce en una **implicación cada vez mayor de instancias cercanas al lugar de su desarrollo, los centros** a la hora de diseñarlo, desarrollarlo o implementarlo. Sin embargo, no todos los países otorgan ni el mismo grado de autonomía a los centros ni en las mismas cuestiones, pero se aprecia que no es un asunto que dependa del grado de descentralización o centralización política de los Estados en cuestión. Es, claramente, una opción de carácter más bien pedagógica y, tal vez, política e ideológica. Hay países muy descentralizados donde los centros son muy autónomos, como el Reino Unido y también países políticamente centralizados pero que educativamente conceden mucha autonomía a sus centros (como son los casos de Portugal o Finlandia). Por el contrario, países descentralizados políticamente como Alemania no destacan por un protagonismo importante de los centros en cuestiones curriculares.

Estaríamos, en cualquier caso y de manera clara, ante una **evolución del currículo que transita hacia su glocalización**, esto es, se han encontrado en los países objeto de estudio **currículos de vocación global**, incluso con necesidad de responder a imperativos internacionales<sup>10</sup> pero **con una definición/concreción local** (regional, local y de centro). El **currículo glocal** parece una respuesta adecuada a las demandas de las sociedades globales contemporáneas, con modelos educativos cada vez más internacionalizados, con altas tasas de movilidad estudiantil y con mucha mezcla cultural en las aulas.

Pero en este currículo cada vez más *glocal*, el papel de las instancias centrales de los Estados en relación con su diseño y definición es diverso (como ya vimos) y sufre, además, tensiones entre los marcos internacionales y la contextualización necesaria local.

En este sentido caben dos reflexiones de aplicación para el caso español, que no son nada despreciables. **Los países con un alto grado de diversidad cultural y lingüística o con tradiciones históricas muy instaladas en el tiempo y que se identifican de manera intensa en el inconsciente colectivo presentan una mayor complejidad en su reparto de competencias**. Los casos de Canadá, Bélgica, el Reino Unido o Suiza son buenos ejemplos. En algunos de ellos ni siquiera hay

<sup>10</sup> Algunos ejemplos pueden ser las propuestas de las Competencias Clave de la Unión Europea o la introducción en los contenidos curriculares de los Objetivos para el Desarrollo Sostenible de la Organización de Naciones Unidas.

una ley en el nivel estatal que tenga que ver con cuestiones curriculares<sup>11</sup>. Además, el mayor grado de internacionalización del currículo pareciera tener alguna relación con la tradición internacionalista del país.

Por otra parte, **cumplir con metas educativas internacionales** acordadas, comprometidas a nivel de Estado, pero cuando la responsabilidad del alcance de esas metas recae en última instancia en niveles inferiores de la administración, **tensiona el papel de evaluación, supervisión e inspección de los niveles centrales de la administración educativa**

## 6.2. Recomendaciones para el caso español

En definitiva, España parece debatirse ahora en un escenario donde a la hora de diseñar e implementar el currículo nos encontramos, por un lado, con una tradición histórica en el sistema educativo de corte napoleónico, y por tanto que podría denominarse de centralismo educativo, con cierto protagonismo de las Comunidades Autónomas, pero con escasa participación de las localidades y los centros; pero que, por otra parte, políticamente ha desplazado su organización política desde el advenimiento de la democracia parlamentaria de 1978 hacia un modelo cuasi-federal que reclama un cambio claro en la organización curricular. Cambio al que se añade una demanda cada vez mayor de los profesores por asumir autonomía curricular y docente para poder desarrollar un currículo que, por el imperativo internacional y pedagógico debe responder al paradigma de las competencias.

136

Este escenario complejo y novedoso requiere, sin duda, respuestas audaces. De la comparación podemos aprender la **necesaria participación de todos los niveles de la administración en definir y diseñar el currículo, con un reparto entre ellos que responda a su necesaria glocalización**. Puede y debe el Estado central (nivel A de la tabla 2) reservarse cuestiones fundamentales curriculares (como los imperativos internacionales de las Competencias Clave y los perfiles de salida para cada titulación que tenga validez en todo el territorio nacional) así como los saberes que se consideran esenciales por todo el conjunto de la nación.

Los niveles regionales con autonomía (nivel C de la tabla 2), que en nuestro país ya tienen un nivel de competencia curricular no menor, podrían verlo incluso incrementado, sin merma del cumplimiento de los requerimientos internacionales (de nuevo el importante equilibrio del currículo glocal) pero sin impedir que niveles inferiores tengan también un protagonismo curricular importante.

Pero en España hemos apreciado que los niveles regionales-provinciales sin autonomía política (D-E) y los de ámbito municipal (F) y de centro (G-H) apenas tienen competencias, mientras en otros países son niveles con protagonismo curricular destacado. Sería tal vez un elemento a tener en cuenta en el futuro del diseño curricular en España, **que los niveles A y B establecieran mayores posibilidades para que**

---

<sup>11</sup> Aunque recordamos que siempre hay un mínimo de "reserva competencial" para garantizar el derecho a la educación y su cumplimiento con unas condiciones de igualdad de oportunidades y de mínimos resultados comunes.



**niveles inferiores asumieran mayor peso en decisiones curriculares** de todo tipo. Algunas de esas decisiones podrían ser establecimiento de materias específicas, organización del horario, de los tiempos y de los espacios escolares, vincular la localidad a proyectos escolares globales (las ciudades educadoras son un buen punto de partida para profundizar en estas relaciones en las que el currículo puede ser un nexo social entre lo local y lo escolar), etc.

Además, en un modelo curricular competencial como el que ha dispuesto la LOMLOE, parece sensato **dotar de mayor protagonismo en el desarrollo del currículo muy especialmente a los centros** para poder trabajar metodologías que, por su naturaleza, precisan mayor flexibilidad organizativa, lo cual es muy difícil con currículos muy rígidamente cerrados desde niveles altos de la administración educativa.

La articulación de un currículo así no es sencilla. Requiere el concurso de todos los niveles de la administración y consensos sociales muy complejos sobre perfiles competenciales de salida, contenidos que contribuyen a esos perfiles competenciales, materias en que organizarlos, distribución horaria, evaluación de esos perfiles...

Para articular ese concurso y lograr esos consensos podría pensarse en **una institución curricular específica (una agencia o instituto) que con el liderazgo gubernamental pero más allá de sus instancias aglutinara a todo el conjunto social y educativo implicado en un currículo nacional realmente glocal.**

La existencia de instituciones que velen por la coordinación nacional del currículo y por su mejora es una tendencia que hemos observado de cierta tradición y en expansión. Este tipo de instituciones pueden también ratificar la idea de que el **diseño del currículo** es una cuestión no sólo política sino a la que muchos países prestan la atención pedagógica que requiere convirtiéndolo en **un proceso de toma de decisiones que puede tomar cierta distancia de los cambios gubernamentales.**

La inexistencia de una institución de este tipo en España abandona la cuestión curricular en nuestro país completamente a decisiones de carácter político, con el riesgo de modificaciones derivadas exclusivamente de cambios de gobierno, lo que puede dar lugar a una saturación de reformas por parte de profesorado y familias. Más allá de la organización del sistema educativo en cuanto a su estructura, o a elementos de éste con marcado carácter ideológico (financiación, elección de centros, participación de las familias en las decisiones del centro, procesos de selección de profesores y directores, acceso a la función pública docente...) el debate sobre el curriculum fundamental que debe transmitir la escuela y su diseño e implementación podría ser objeto de un componente técnico y una participación social que podría tener una mayor independencia de instancias políticas.

Cerramos con esta propuesta este epígrafe de conclusiones y con ello el estudio, confiando que sirva para una toma de decisiones que, en cualquier caso, ayuden a orientar el cambio curricular que en España se hace imperativo con la LOMLOE. Un cambio curricular que esperemos logre un currículo más adaptado a las necesidades de los niños y jóvenes que hoy participan del sistema educativo y que serán la España y a Europa del siglo XXII en un mundo globalizado.



# Referencias bibliográficas

- Álvarez-López, G. (2017) Descentralización educativa y evaluación de sistemas educativos: conceptualización y análisis del caso español. *RIESED-Revista Internacional de Estudios sobre Sistemas Educativos*, 2(7), 52-72
- Álvarez-López, G. (2019). Políticas de evaluación de sistemas educativos: Estudio comparado entre comunidades autónomas españolas en las etapas de educación básica. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27 (105). DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3844>
- Asmat, G. A. (2020). *Competencias administrativas del proceso de descentralización en la UGEL 02 Rímac, períodos 2015-2019* (tesis de maestría). Universidad César Vallejo.
- Barankay, I. y Lockwood, B. (2006). Decentralization and the productive efficiency of government: Evidence from Swiss cantons. *Journal of Public Economics*, 91, 1197 – 1218. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2006.11.006>
- Barrientos Saavedra, P. (2016). El discurso dominante del mercado educativo y la descentralización en Chile. Los desafíos de inclusión, calidad y pertinencia para la educación pública chilena. *Diálogos Pedagógicos*, 14(27), 11-27.
- Bas, J. M. (2005). La descentralización territorial de la educación. En J. Gairín (coord.) *La descentralización educativa. ¿Una solución o un problema?* (pp. 135 – 176). CissPraxis.
- Beltrán, F. (2010a). El currículum formal: Legitimidad, decisiones y descentralización, En, J. Gimeno (comp.). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*, (pp. 205 – 220). Morata.

- Beltrán, F. (2010b). Política, poder y control del currículum. En, J. Gimeno (comp.). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*, (pp. 47 – 64). Morata.
- Blanch, J. (2011). Descentralización y autonomía en el sistema educativo en España. El caso de Catalunya. *Italian Journal of Sociology of Education*, 2, 11 – 30.
- Bolívar, A. (1994). Autonomía escolar en el desarrollo curricular: razones y problemas. En A. Villa, *Autonomía institucional de los centros educativos* (pp. 365-400). Universidad de Deusto.
- Bonal, X.; Rambla, X.; Calderon, E. y Pros, N. (2005). *La descentralización educativa en España. Una mirada comparativa a los sistemas escolares de las Comunidades Autónomas*. Estudis 18. Fundació Carles Pi i Sunyer.
- Bray, M. (2003). Control of education: issues and tensions in centralisation and decentralization. En R. Arnove y C. A. Torres (Eds), *Comparative education: the dialectic of the global and the local* (pp. 201 – 222). MD, Rowman and Littlefield.
- Bray, M. y Mukundun, M. (2003). *Management and governance for EFA: is decentralisation really the answer?* (2004/ED/EFA/MRT/PI/11). <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.561.7102&rep=rep1&type=pdf>
- Burgess, R. (1997). Fiscal reform and the extension of basic health and education coverage. En C. Colclough (Ed.). *Marketising education and health in developing countries* (pp. 307–346). Clarendon Press.
- Caballero, A.; Manso, J.; Matarranz, M. y Valle, J.M. (2016). Investigación en Educación Comparada: Pistas para investigadores noveles. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 9, 39-56.
- 140 Caldwell, B. J. (2009). Centralisation and Decentralisation in Education: a New Dimension to Policy. En J. Zajda y D. T. Gamage (eds.). *Decentralisation, School-based Management and Quality, Globalisation, Comparative Education and Policy Research*. Vol. 8. (pp. 53 – 66). Springer.
- Calero, J. y Bonal X. (1999). *Política educativa y gasto público en educación. Aspectos teóricos y una aplicación al caso español*. Pomares – Corredor.
- Caniglia, G.; John, B.; Bellina, L.; Lang, D. J.; Wiek, A.; Cohmer, S. y Laubichler, M.D. (2018). The glocal curriculum: A model for transnational collaboration in higher education for sustainable development, *Journal of Cleaner Production*, 171, 368-376. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2017.09.207>
- Carnoy, M.; Hallak, J. y Caillods, F. (1999). *Globalization and educational reform: What planners need to know*. UNESCO, International Institute for Educational Planning.
- Carranza, A.; Kravetz, S.; Castro, A.; Pacheco, M.; Abratte, J. P.; Bosio, M. T. y Sobrero, V. (1999). Descentralización, autonomía, y participación. *Páginas. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 1, 27-40.
- Castro, E. (1993). Riesgos y promesas del currículum de colaboración en contextos de descentralización educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 3, 63-87.
- Darder, P. y Gairín, J. (2005). Prólogo. En J. Gairín (coord.). *La descentralización. ¿Una solución o un problema?* (pp. 5 – 10). CissPraxis.
- Daun, H. (2007). *School Decentralization in the Context of Globalizing Governance. International Comparison of Grassroots Responses*. Springer.

- De la Herrán, A. (2016). Currículo y Pedagogías Renovadoras en la Edad Antigua. REICE. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 10(4), 285-334.
- Diestro, A. (2011). *La dimensión europea en la educación: Análisis comparado de su desarrollo en perspectiva supranacional* (Tesis doctoral). Universidad Pontificia de Salamanca.
- Dvir, Y.; Maxwell, C., y Yemini, M. (2019). “Glocalisation” doctrine in the Israeli Public Education System: A contextual analysis of a policy-making process. *Education Policy Analysis Archives*, 27(124). <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4274>
- Dyer, C. y Rose, P. (2005). Decentralisation for educational development? An editorial introduction. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 35 (2), 105 – 113. <https://doi.org/10.1080/03057920500129809>
- Fernández-Mellizo, M. (2019). ¿Es posible el consenso educativo? La opinión pública sobre política educativa en España. *Panorama Social*, 30, 107-124.
- Ferrer, F. (2002). *La educación comparada actual*. Ariel.
- Gairín, J.(coord.) (2005). *La descentralización educativa. ¿Una solución o un problema?* CissPraxis.
- Gairín, J. (2020a). La organización y gestión de centros educativos, ¿una apuesta pendiente? *Avances en Supervisión Educativa*, 33, 1-21 <https://doi.org/10.23824/ase.v0i33.682>
- Gairín, J. (2020b). L'autonomia dels centres educatius o l'autonomia institucional. Segona part. *Fòrum*, 51, 5-10.
- García Garrido, J. L. (2005). Centralización y descentralización en los sistemas educativos. En Gairín, J. (coord.) *La descentralización educativa. ¿Una solución o un problema?* (pp. 29 – 84). CissPraxis.
- García-Rubio, J. (2015). El proceso de descentralización educativa en España. *EDETA-NIA*, 48, 203-216.
- Gibton, D. y Goldring, E. (2011). The Role of Legislation in Educational Decentralization: The Case of Israel and Britain. *Peabody Journal of Education*, 76 (3 – 4), 81 – 101.
- Gimeno, J. (2005). ¿Qué se puede ganar descentralizando la educación?: ¿es posible diferenciarse sin desigualdad? En J. Gairín, (coord.) *La descentralización educativa. ¿Una solución o un problema?* (pp. 85 – 134). CissPraxis.
- John, B.; Caniglia, G.; Bellina, L.; Lang, D. J. y Laubichler, M. (2017). *The Glocal Curriculum: A Practical Guide to Teaching and Learning in an Interconnected World*. [sic] Critical Aesthetics Publishing.
- Lauglo, J. y Mclean, M. (eds.). (1985). *The Control of Education. International Perspectives on the Centralization – decentralization debate*. Heinemann Education Books.
- Laveriano, N. Á. (2010). La descentralización educativa en el Perú. *Educación*, 19(37), 7-26.
- Luengo, J.; Sevilla, D. y Torres, M. (2005). From Centralism to Decentralization: The Recent Transformation of the Spanish Education System. *European Education*, 37 (1), 46-61. <https://doi.org/10.1080/10564934.2005.11042377>

- McNamara, M. (2007). Assessing the globalization – decentralization nexus. Patterns of Education and Reform in Mexico, Chile, Argentina and Nicaragua. En S. Lee y S. McBride (eds.), *Neo-Liberalism, State Power and Global Governance*. (pp. 61 – 76). Springer.
- MEFP (2019). *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2019*. Versión preliminar. INEE.
- Miras, J., y Longás, J. (2020). Liderazgo pedagógico y liderazgo ético: perspectivas complementarias de la nueva dirección escolar. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19(41), 287-305. <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20201941miras16>
- OCDE/CERI (1995). *Decision-making in 14 OECD education systems*. OECD Publishing.
- OCDE (2018) *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/eag-2018-en>
- Osorio Villegas, M. (2017). El currículo: Perspectivas para acercarnos a su comprensión. *Zona Próxima.*, 26, 140-151. <https://doi.org/10.14482/zp.26.10205>
- Parra, D. J. (2017). El reto de la descentralización educativa: reflexiones desde la mirada de actores nacionales y subnacionales en el caso del departamento del Atlántico. *Papel Político*, 22(2), 339-367. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.papo22-2.rder>
- Pedró, F. (2014). La descentralización educativa en España: una evaluación empírica. En V. Navarro (2014). *La situación social en España III* (pp. 354 – 385). Biblioteca Nueva.
- 142 Pedró, F. (2009). La descentralización educativa en España: una evaluación empírica. En V. Navarro (2009). *La situación social en España III* (pp. 353 – 386). Fundación Francisco Largo Caballero.
- PNUD (2003). *Human development report. Millennium development goals: a compact among nations to end human poverty*. UNDP. Recuperado de: [http://hdr.undp.org/sites/default/files/reports/264-/hdr\\_2003\\_en\\_complete.pdf](http://hdr.undp.org/sites/default/files/reports/264-/hdr_2003_en_complete.pdf)
- Puelles, M. (1992). Informe sobre las experiencias de descentralización educativa en el mundo occidental. *Revista de Educación*, 299, 353-376.
- Puelles, M. (1996). Educación y autonomía en el modelo español de descentralización. *Revista de Educación*, 309, 163 – 193.
- Romero, N. H. (2006). Descentralización educativa: algunas discusiones en torno a la cuestión y referencia al caso Argentino. *Cuadernos de Humanidades*, 17-18, 73-90.
- Rondinelli, D. A.; Nellis, J. R. y Cheema, G. S. (1983). *Decentralization in Developing Countries: A Review of Recent Experience*. World Bank [staff working paper] 581, 13-28.
- San Segundo, M. J. y Vaquero, A. (2007). Financiación educativa, descentralización y objetivos nacionales de mejora. En Santiago Lago (Dir.) *La financiación del estado de las autonomías: perspectivas de futuro*. (pp. 273 – 310). Instituto de Estudios Fiscales.
- Touriñán, J. M. (2020). *Función pedagógica, competencia técnica y transferencia de conocimiento. La perspectiva mesoaxiológica*. REDIPE.

- Trinidad Requena, A. (2008). El sistema educativo de las CCAA: los resultados de la descentralización educativa. En G. Meil Landwerlin y C. Torres Alberto (Coords.). *Sociología y realidad social: libro homenaje a Miguel Beltrán Villalva* (pp. 673 – 692). CIS.
- UNESCO (2003). *Global monitoring report: gender and education for all. The leap to equality*. UNESCO.
- Unión Europea (2006). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE).
- Unión Europea (2018). Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente (Texto pertinente a efectos del EEE) (2018/C 189/01)
- Viñao, A. (1994). Sistemas educativos y espacios de poder: teorías, prácticas y usos de la descentralización en España. *Revista Iberoamericana de Educación*, 4, 29-64
- Weidman, J. C. y DePietro-Jurand, R. (2011). *Decentralization. A Guide to Education Project Design Base don a Comprehensive Literature and Project Review*. Equip2. Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID)
- Weiler, H. N. (1990). Comparative Perspectives on Educational Decentralization: An Exercise in Contradiction? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 12(4), 433–448. <https://doi.org/10.3102/01623737012004433>
- World Bank (2003). *World development report 2004: making services work for poor people*. World Bank.

## ANEXOS DOCUMENTALES DE ALEMANIA

- Bayerischen Landesamt für Schule (sin fecha) Herzlich willkommen beim Bayerischen Landesamt für Schule! Bayerischen Landesamt für Schule. Recuperado el 18 de febrero de 2021 de <https://www.las.bayern.de/>
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (sin fecha) Lernen mit System en Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus. Recuperado el 15 de febrero de 2021 de <https://www.km.bayern.de/>
- CIA (2021) The world factbook: Germany. CIA. Recuperado el 12 de febrero de 2021 de <https://www.cia.gov/>
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice. (2019) La enseñanza de lenguas regionales o minoritarias en las escuelas de Europa. Informe de Eurydice. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Consejo alemán de cultura (Deutscher Kulturrat) (2021) Instituto Educativo Sajón (SBI). Kultur bildet. Recuperado el 18 de febrero de 2021 de: <http://kultur-bildet.de/>
- Deutschland (2017) Las religiones en Alemania. Deutschland.de. Recuperado el 11 de febrero de 2021 de <https://www.deutschland.de/>
- Eurostat (2021) Eurostat. Database. Comisión Europea. Recuperado el 13 de febrero de 2021 de <https://ec.europa.eu/eurostat/web/main/data/database>

- Eurydice (2020) Germany: Legislation and Official Policy Documents. European Commission. Recuperado el 13 de febrero de 2021 de [https://eacea.ec.europa.eu/homepage\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/homepage_en)
- Eurydice (2018) The Education System in the Federal Republic of Germany 2017/2018 A description of the responsibilities, structures and developments in education policy for the exchange of information in Europe. Berlin: Secretariat of the Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs of the Länder in the Federal Republic of Germany. Recuperado el 13 de febrero de 2021 de: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Eurydice/Bildungswesen-engl-pdfs/dossier\\_en\\_ebook.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Eurydice/Bildungswesen-engl-pdfs/dossier_en_ebook.pdf)
- Constitución del Estado Libre de Baviera en la versión del anuncio del 15 de diciembre de 1998 (GVBl. P. 991, 992, BayRS 100-1-D), última modificación por ley del 11 de noviembre de 2013 (GVBl. P. 638, 639, 640, 641, 642). Recuperado el 13 de febrero de 2021 de: <https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayVerf>
- Constitución del Estado Libre de Sajonia de 27 de mayo de 1992 (SächsGVBl. P. 243), que ha sido modificada por la ley de 11 de julio de 2013 (SächsGVBl. P. 502). Recuperado el 13 de febrero de 2021 de: <https://www.revosax.sachsen.de/vorschrift/3975#ef>
- Ley de Educación e Instrucción de Baviera (BayEUG) en la versión del anuncio del 31 de mayo de 2000 (GVBl. P. 414, 632, BayRS 2230-1-1-K), modificada por última vez por la ley de 24 de julio de 2020 (GVBl. P. 386). Recuperado el 13 de febrero de 2021 de : <https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayEUG>
- 144 Ley de escuelas sajonas en la versión publicada el 27 de septiembre de 2018 (SächsGVBl. P. 648), que fue modificada por última vez por el artículo 1 de la ley de 17 de diciembre de 2020 (SächsGVBl. P. 731). Recuperado el 13 de febrero de 2021 de: <https://www.revosax.sachsen.de/vorschrift/4192-Saechsisches-Schulgesetz#ef>
- Ley Fundamental de la República Federal de Alemania (23 de mayo 1949) en la versión revisada publicada en la Gaceta de Leyes Federales Parte III, estructura número 100-1, que fue modificada por última vez por el artículo 1 y 2 frase 2 de la ley de 29 de septiembre de 2020 (Gaceta de Leyes Federales I p. 2048). Recuperado el 13 de febrero de 2021 de: <https://www.gesetze-im-internet.de/gg/BJNR000010949.html>
- Instituto Comenius de 15 de octubre de 1997 (MBL. SMK p. 440), contenido en el reglamento administrativo de 1 de diciembre de 2005 (SächsABL. SDr. P. S 883). Recuperado el 13 de febrero de 2021 de: <https://www.revosax.sachsen.de/vorschrift/4431-Comenius-Institut#ef>
- Reglamento administrativo SMK/1997. Instituto Comenius de 15 de octubre de 1997 (MBL. SMK p. 440), contenido en el reglamento administrativo de 1 de diciembre de 2005 (SächsABL. SDr. P. S 883). Recuperado el 18 de febrero de 2021 de: <https://www.revosax.sachsen.de/kmk>



## ANEXOS DOCUMENTALES DE ARGENTINA

- Ley de Educación Nacional (Ley 26206, aprobada en 2006)  
<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>
- Resolución del Consejo Federal de Educación (CFE en adelante) N° 18/07 – Acuerdos sobre educación obligatoria:  
<https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res07/18-07.pdf>  
<https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res07/18-07-anexo01.pdf>  
<https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res07/18-07-anexo02.pdf>
- Resolución CFE N° 37/07 – Núcleos de Aprendizaje Prioritario (NAP en adelante) 1° ciclo de educación primaria (sobre varias áreas):  
<https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res07/37-07.pdf>  
<https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res07/37-07-anexo01.pdf>  
<https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res07/37-07-anexo02.pdf>  
<https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res07/37-07-anexo03.pdf>  
<https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res07/37-07-anexo04.pdf>
- Resolución CFE N° 47/08 – Educación técnico – profesional. Lineamientos y criterios para la organización institucional y curricular de la educación técnico profesional correspondiente a la educación secundaria y la educación superior:  
<https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res08/47-08.pdf>  
<https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res08/47-08-anexo.pdf>
- Resolución CFC N° 79/09 – Plan Nacional de Educación Obligatoria:  
<https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res09/79-09.pdf>  
<https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res09/79-09-anexo02.pdf>  
<https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res09/79-09-anexo01.pdf>
- Resolución CFE N° 84/09 – Lineamientos políticos y estratégicos para la educación secundaria obligatoria:  
<https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res09/84-09.pdf>  
<https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res09/84-09-anexo01.pdf>
- Resolución CFE N° 88/09 – Institucionalidad y fortalecimiento de la educación secundaria obligatoria: planes jurisdiccionales y planes de mejora institucional:  
<https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res09/88-09.pdf>  
<https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res09/88-09-anexo.pdf>
- Resolución CFE N° 93/09 – Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria:  
<https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res09/93-09.pdf>  
<https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res09/93-09-anexo.pdf>
- Resolución CFE N° 118/10 – Lineamientos curriculares para la educación permanente de jóvenes y adultos:  
<https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res10/118-10.pdf>  
[https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res10/118-10\\_01.pdf](https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res10/118-10_01.pdf)  
[https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res10/118-10\\_02.pdf](https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res10/118-10_02.pdf)
- Resolución CFE N° 119/10 – Educación intercultural bilingüe:  
<https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res10/119-10.pdf>

- [https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res10/119-10\\_01.pdf](https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res10/119-10_01.pdf)  
Resolución CFE N° 127/10 – Educación en contextos de privación de la libertad:  
<https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res10/127-10.pdf>  
[https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res10/127-10\\_01.pdf](https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res10/127-10_01.pdf)
- Resolución CFE N° 128/10 – Educación rural:  
<https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res10/128-10.pdf>  
[https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res10/128-10\\_01.pdf](https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res10/128-10_01.pdf)
- Resolución CFE N° 135/11 – NAP para áreas de la educación primaria (2° ciclo) y 7mo o 1er año de la secundaria:  
<https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res11/135-11.pdf>  
[https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res11/135-11\\_01.pdf](https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res11/135-11_01.pdf)  
[https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res11/135-11\\_02.pdf](https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res11/135-11_02.pdf)  
[https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res11/135-11\\_03.pdf](https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res11/135-11_03.pdf)  
[https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res11/135-11\\_04.pdf](https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res11/135-11_04.pdf)
- Resolución CFE N° 141/11 – NAP para áreas de 1ro y 2do o 2do y 3ero de la educación secundaria:  
<https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res11/141-11.pdf>  
[https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res11/141-11\\_01.pdf](https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res11/141-11_01.pdf)  
[https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res11/141-11\\_02.pdf](https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res11/141-11_02.pdf)  
[https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res11/141-11\\_03.pdf](https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res11/141-11_03.pdf)  
[https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res11/141-11\\_04.pdf](https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res11/141-11_04.pdf)
- Resolución CFE N° 142/11 – NAP para áreas de 1ro y 2do o 2do y 3ero de la educación secundaria:  
<https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res11/142-11.pdf>  
[https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res11/142-11\\_comunicacion.pdf](https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res11/142-11_comunicacion.pdf)  
[https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res11/142-11\\_cs\\_sociales.pdf](https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res11/142-11_cs_sociales.pdf)  
[https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res11/142-11\\_economia\\_y\\_administracion.pdf](https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res11/142-11_economia_y_administracion.pdf)  
[https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res11/142-11\\_lenguas.pdf](https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res11/142-11_lenguas.pdf)
- Resolución CFE N° 191/12 - Núcleo Común de la Formación del Ciclo Orientado de la Educación Secundaria:  
<https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res12/191-12.pdf>  
[https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res12/191-12\\_01.pdf](https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res12/191-12_01.pdf)
- Resolución CFE N° 341/18 - La educación técnico profesional de nivel secundario: orientaciones para su innovación:  
[https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res\\_cfe\\_341\\_18\\_0.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_cfe_341_18_0.pdf)  
[https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/anexo\\_res\\_cfe\\_341\\_18\\_0.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/anexo_res_cfe_341_18_0.pdf)

## ANEXOS DOCUMENTALES DE BÉLGICA

Communauté Francaise. (2019). Decreto relativo a la acogida, la escolarización y el apoyo a los alumnos que no dominan la lengua en la enseñanza organizada o subvencionada por la Comunidad francesa. [https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/46275\\_000.pdf](https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/46275_000.pdf)

- European Comission – Eurydice. (2021). Belgium – Flemish Community Overview. [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/belgium-flemish-community\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/belgium-flemish-community_en)
- European Comission – Eurydice. (2021). Belgium – French Community Overview. [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/belgium-french-community\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/belgium-french-community_en)
- European Comission – Eurydice. (2021). German-Speaking Community Overview. [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/belgium-german-speaking-community\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/belgium-german-speaking-community_en)
- Banco Mundial. (2021). *Datos económicos : Bélgica*. <https://datos.bancomundial.org/pais/belgica>
- Gouvernement belge. (2021). *Structure de la population*. <https://data.gov.be/fr/dataset/2768cb6e77bab2a50a517be9c6b32f940140663d>
- Communauté Française. (0997). Décret du 24-7-1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre. *Moniteur belge* 23-09-97.

## ANEXOS DOCUMENTALES DE BRASIL

- Banco Mundial. (2020). Recuperado el 15 de febrero de 2021 de: <https://datos.bancomundial.org/indicador>.
- Brasil. (1946). Constituição dos Estados Unidos do Brasil (de 18 de setembro de 1946). Rio de Janeiro Recuperado el 15 de febrero de 2021 de: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao46.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm)
- Brasil. (2020). Imprensa Nacional. Recuperado el 20 de febrero de 2021 de: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-interministerial-n-3-de-25-de-novembro-de-2020-290556249>.
- Constituição Federal. (1988). Recuperado el 21 de febrero de 2021 de: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)
- IBGE. (2020). *Estudos & Pesquisas: informação demográfica e socioeconômica* N.43. Recuperado el 19 de febrero de 2021 de: <https://loja.ibge.gov.br/sintese-de-indicadores-sociais-2020-uma-analise-das-condicoes-de-vida-da-populacao-brasileira.html>
- IBGE. (2020). *Pirâmide Etária*. Recuperado el 21 de febrero de 2021 de: [www.educacao.gov.br](http://www.educacao.gov.br)
- IBGE. (2019). *Tabela: população por grupo de idade*. Recuperado el 21 de febrero de 2021 de <https://sidra.ibge.gov.br/Tabela/5918#resultado>
- Lei de Diretrizes e Bases. (1996) Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Recuperado el 21 de febrero de 2021 de: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf)
- Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971a. Recuperado el 28 de junio de 2019 de: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm)

- Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Brasília, 1982. Recuperado el 28 de junio de 2019 de: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L7044.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7044.htm).
- Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017. Lei de Migração. Recuperado el 26 de marzo de 2021 de: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm)
- Ministério Da Educação. (2020). *MEC*. Recuperado el 17 de febrero de 2021 de <https://www.gov.br/mec/pt-br>
- Ministério da Educação (2018). Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Recuperado el 14 de febrero de 2021 de <http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/>
- OMIGRA. (2021). *Relatório Anual: dimensões da imigração internacional – desigualdades, formalização no mercado de trabalho, e status migratórios*. Recuperado el 19 de febrero de 2021 de [https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/dados/relatorio-anual/2020/OBMigra\\_RELAT%C3%93RIO\\_ANUAL\\_2020.pdf](https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/dados/relatorio-anual/2020/OBMigra_RELAT%C3%93RIO_ANUAL_2020.pdf).
- Plano Nacional da Educação. (2011). *O PNE: metas e estratégias*. Recuperado el 21 de febrero de 2021 de [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9262-professor-francisco-aparecido-cordao-presidente-educacao-basica-conselho-nacional-educacao-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9262-professor-francisco-aparecido-cordao-presidente-educacao-basica-conselho-nacional-educacao-pdf&Itemid=30192)
- Valente, I. y Romano. (2002). PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção? *Educação & Sociedade*, Campinas, 80 (23), 97-108. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008000007>

## ANEXOS DOCUMENTALES DE CANADÁ

- Calgary Board of Education (2015). *Measuring up: Canadian Results of the OECD Programme for International Student Assessment (PISA) Study*. Recuperado de: <https://www.cbe.ab.ca/about-us/budget-and-finance/Documents/Measuring-up-Canadian-results-of-the-oecd-programme-for-international-student-assessment-study.pdf>
- CMEC. (2015). *Measuring up: Canadian Results of the OECD Programme for International Student Assessment (PISA) Study. The Performance of Canada's Youth in Science, Reading and Mathematics*. Recuperado de: [http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/365/Book\\_PISA2015\\_EN\\_Dec5.pdf](http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/365/Book_PISA2015_EN_Dec5.pdf)
- Frasier Institute. (2019). *Education spending in public schools in Canada*. Recuperado de: [https://www.fraserinstitute.org/sites/default/files/education-spending-in-canada-2019\\_0.pdf](https://www.fraserinstitute.org/sites/default/files/education-spending-in-canada-2019_0.pdf)
- Larose, A. (2016). *Les projets particuliers à l'école publique en contexte de concurrence scolaire : un état des lieux. Fédération des syndicats de l'enseignement*. Recuperado de: [http://sern.qc.ca/fileadmin/user\\_upload/syndicats/z48/Communiques/Note\\_de\\_recherche\\_projets\\_particuliers\\_final.pdf](http://sern.qc.ca/fileadmin/user_upload/syndicats/z48/Communiques/Note_de_recherche_projets_particuliers_final.pdf)
- Mouvement L'école ensemble. (2017). *L'injuste système d'éducation québécois. L'équité du système d'éducation québécois comparée à celle des autres systèmes d'édu-*

- ation provinciaux en vertu de données inédites de l'enquête PISA*. Recuperado de: <https://www.ecoleensemble.com/rapport>
- Parkin, A. (2019). *PISA 2018: Summary of results for Canada (Draft)*. Environics institute. Recuperado de: [https://www.environicsinstitute.org/docs/default-source/default-document-library/pisa-2018-results-overview71de830d03554fcab65ab6447291f13a.pdf?sfvrsn=cba7f840\\_0](https://www.environicsinstitute.org/docs/default-source/default-document-library/pisa-2018-results-overview71de830d03554fcab65ab6447291f13a.pdf?sfvrsn=cba7f840_0)
- Vezina, M. y Houle, R. (2017). *Settlement patterns and social integration of the population with an immigrant background in the Montréal, Toronto and Vancouver metropolitan areas*. Statistics Canada. Recuperado de: <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/89-657-x/89-657-x2016002-eng.htm>
- Constitution Act 1867. <https://laws-lois.justice.gc.ca/eng/const/FullText.html>
- Indian Act 1985. <https://laws-lois.justice.gc.ca/eng/const/FullText.html>
- Alberta School Fund Regulation 2019. [https://www.qp.alberta.ca/1266.cfm?page=2019\\_077.cfm&leg\\_type=Regs&isbncln=9780779812158](https://www.qp.alberta.ca/1266.cfm?page=2019_077.cfm&leg_type=Regs&isbncln=9780779812158)
- Education Act 2012. <https://www.qp.alberta.ca/documents/Acts/e00p3.pdf>
- Ministerial Order for student learning 2020. <https://open.alberta.ca/publications/ministerial-order-on-student-learning-2020>
- Act respecting the Conseil Supérieur de l'éducation 2020: <http://legisquebec.gouv.qc.ca/en/ShowDoc/cs/C-60>
- Act respecting the ministère de l'éducation, du loisir et du sport 2020. <http://www.legisquebec.gouv.qc.ca/en/ShowDoc/cr/M-15,%20r.%201%20/>
- Charter of the french language 1977. <http://www.legisquebec.gouv.qc.ca/en/ShowDoc/cs/C-11%20/>
- Education Act 1988. <http://legisquebec.gouv.qc.ca/en/ShowDoc/cs/I-13.3>
- The education act for Cree, Inuit and Naskapi persons 1988. <http://legisquebec.gouv.qc.ca/en/showdoc/cs/I-14>
- Government of Alberta (2010). *Memorandum of understanding for First Nations education in Alberta: Treaty no. 7; Treaty no. 6; Treaty no. 8*. Recuperado de: <https://open.alberta.ca/dataset/e0b50f99-a505-4659-8024-79a46293ddce/resource/40490701-22e1-4e24-b2f6-1c41187d968c/download/5337329-2010-02-24-memorandum-of-understanding-first-nations-education-in-alberta.pdf>
- Indian control of indian education 1972. Recuperado de: <https://oneca.com/Indian-ControlofIndianEducation.pdf>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2018). *The Commitment-To-Success Plan (Volume 3)*. Recuperado de [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/politiques\\_orientations/GUIDE\\_3\\_GAR\\_PlanEngagementReussite\\_Edition\\_Ang.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/GUIDE_3_GAR_PlanEngagementReussite_Edition_Ang.pdf)
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2001). Québec Education Program. Recuperado de: <http://www.education.gouv.qc.ca/en/references/tx-solrtyperecherchepublicationtx-solrpublicationnouveaute/results/detail/article/quebec-education-program-preschool-and-elementary-education/?a=a&cHash=53463da443f5f166cc6a6608f9c86447>

Pan Canadian protocol for school. Curriculum 1997. Recuperado de: <https://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/177/pancan-protocol-collaboration-1997.pdf>

## ANEXOS DOCUMENTALES DE ESPAÑA

Ley 14/ 1970 de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. BOE n.º 187, de 6 de agosto de 1970.

Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE n.º 238, de 4 de octubre de 1990.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE n.º 340, de 30 de diciembre de 2020.

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. BOE n.º 159, de 4 de julio de 1985.

Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. BOE n.º 52, de 3 de marzo de 2022.

Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. BOE n.º 76, de 31 de marzo de 2022.

150

## ANEXOS DOCUMENTALES DE FINLANDIA

Airaksinen, T.; Halinen, I. y Linturi, H. (2017). Futuribles of learning 2030 - Delphi supports the reform of the core curricula in Finland. *European Journal of Futures Research*, 5, 1-14. <https://doi.org/10.1007/s40309-016-0096-y>

Banco Mundial. (2021) *Datos. Índice Gini*. Recuperado el 15 de febrero de 2021 de: <https://datos.bancomundial.org/indicador/SI.POV.GINI>

CF. (1999) *Constitución de Finlandia*. Ministerio de Justicia, Finlandia. Recuperado el 15 de febrero de 2021 de: <https://www.finlex.fi/fi/laki/kaannokset/1999/es19990731.pdf>

Eurostat. (2021). *Eurostat. Database*. Comisión Europea. Disponible en <https://ec.europa.eu/eurostat/web/main/data/database>

Eurydice. (2020). *Single Structure Education (Integrated Primary and Lower Secondary Education)*. Comisión Europea. Disponible en [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/finland/single-structure-education-integrated-primary-and-lower-secondary-education\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/finland/single-structure-education-integrated-primary-and-lower-secondary-education_en)

Eurydice. (2021). *Finland Overview*. Comisión Europea. Disponible en [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/finland\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/finland_en)

- EDUFI. (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Finnish National Board of Education Disponible en [http://www02.oph.fi/ops/perusopetus/pops\\_web.pdf](http://www02.oph.fi/ops/perusopetus/pops_web.pdf)
- EDUFI. (2016a). *National Core Currículo for Basic Education 2014*. Helsinki: Finnish National Board of Education.
- EDUFI. (2016b). *New national core currículo for basic education: focus on school culture and integrative approach*. Finnish National Agency of Education. Disponible en <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/new-national-core-currículo-for-basic-education.pdf>
- EDUFI. (2020). *Education in Finland*. Finnish National Agency of Education. Disponible en [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/education-in-finland-2020\\_1.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/education-in-finland-2020_1.pdf)
- EDUFI. (2021). *Organisation of Finnish National Agency for Education*. Finnish National Board of Education. Disponible en: <https://www.oph.fi/en/about-us/organisation-finnish-national-agency-education>
- MAE. (2020). *Finlandia*. Ficha País. Oficina de Información Política. Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación. Disponible en [http://www.exteriores.gob.es/Documents/FichasPais/FINLANDIA\\_FICHA%20PAIS.pdf](http://www.exteriores.gob.es/Documents/FichasPais/FINLANDIA_FICHA%20PAIS.pdf).
- Ministerio de Educación de Finlandia. (2021). *Basic education*. Recuperado el 15 de febrero de 2021 de: <https://minedu.fi/en/basic-education>
- Ministry of Education and Culture and EDUFI. (2018). *Finnish education in a nutshell*. Education in Finland. Disponible en [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/finnish\\_education\\_in\\_a\\_nutshell.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/finnish_education_in_a_nutshell.pdf)
- Sahlberg, P. (2013). *Finnish Lessons: What Can the World Learn from Educational Change in Finland?* Teachers College Press. Edición de Kindle.
- Schleicher, A. (2018). *TALIS 2018. Insights and Interpretations*. OECD. Disponible en [www.oecd.org/education/talis](http://www.oecd.org/education/talis).

## ANEXOS DOCUMENTALES DE PORTUGAL

- Banco Mundial. (2021). *Datos. Índice Gini*. Recuperado el 15 de febrero de 2021 de: <https://datos.bancomundial.org/indicador/SI.POV.GINI>
- d'Oliveira Martins, G. (coord.) (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação e Ciência. Recuperado de: [http://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](http://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)
- do Ceu, M., Peralta, H. y Martins, I.P. (2017). *Currículo de Educação Básica y Secundaria. Para la construcción de Aprendizaje Esencial basado en el Perfil de Estudiantes*. Ministério da Educação e Ciência. Recuperado de: [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/ae\\_documento\\_enquadrador.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/ae_documento_enquadrador.pdf)
- MAE. (2020). *Portugal*. Ficha País. Oficina de Información Política. Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación. Disponible en [http://www.exteriores.gob.es/Documents/FichasPais/PORTUGAL\\_FICHA%20PAIS.pdf](http://www.exteriores.gob.es/Documents/FichasPais/PORTUGAL_FICHA%20PAIS.pdf)

## ANEXOS DOCUMENTALES DE REINO UNIDO

- Cirin, J. (2014). *Do academies make use of their autonomy? Research report*. London: Department for Education. London, Department for Education. Recuperado de: <https://www.gov.uk/government/publications/do-academies-make-use-of-their-autonomy>
- Department for Education. (2014). *Statutory guidance. National curriculum in England: framework for key stages 1 to 4*. London, Department for Education.
- Academies Act. (2010). (Act of Parliament): <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/2010/32/contents>
- Apprenticeships, Skills, Children and Learning Act 2009 (Act of Parliament): <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/2009/22/contents>
- Education Act 1944 (Act of Parliament): <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/Geo6/7-8/31/contents>
- Education (No 2) Act 1986 (Act of Parliament): <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/1986/61/contents>
- Education Reform Act 1988 (Act of Parliament): <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/1988/40/contents>
- Education (Schools) Act 1992 (Act of Parliament): <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/1992/38/contents>
- Education Act 1996 (Act of Parliament): <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/1996/56/contents>
- 152 Education Act 1997 (Act of Parliament): <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/1997/44/contents>
- Education Act 2002 (Act of Parliament): <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/2002/32/contents>
- Education (Scotland) Act 1980: <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/1980/44/contents>
- Education (Scotland) Act 2016:y <https://www.legislation.gov.uk/asp/2016/8/contents/enacted>
- Education Scotland (2016). Curriculum for Excellence. A Statement for Practitioners from HM Chief Inspector of Education. <https://education.gov.scot/Documents/cfe-statement.pdf>
- European Commission/EACEA/Eurydice (2021). National Education System. United Kingdom – England. [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/united-kingdom-england\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/united-kingdom-england_en)
- European Commission/EACEA/Eurydice (2021). National Education System. United Kingdom – Scotland. [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/united-kingdom-scotland\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/united-kingdom-scotland_en)
- Roberts, N. (2019). *The school curriculum in England. Briefing Paper Number 06798*. London, The House of Commons Library. Recuperado de: <https://commonslibrary.parliament.uk/research-briefings/sn06798/>
- Scottish Government- SQA Curriculum for excellence. <https://education.gov.scot/Documents/All-experiencesoutcomes18.pdf>



## ANEXOS DOCUMENTALES DE SUIZA

- Comisión Europea – Eurydice. (2020). National Education Systems: Switzerland Overview. [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/national-description\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/national-description_en)
- Expansión (2020): Datos macro.com: Suiza. <https://datosmacro.expansion.com/paises/suiza>
- Banco Mundial. (2021). Datos económicos: Suiza. <https://datos.bancomundial.org/pais/belgica>
- Confédération Suisse. Office fédéral de la statistique. (2020). *Population. Quoideneuf?* Recuperado de: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/population.html>
- Confédération Suisse. Office fédéral de la statistique. (2020). *Migration. Quoi de neuf?* Recuperado de: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/population/migrationintegration.html>
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique. (2019). *Le système éducatif suisse*. <https://www.edk.ch/dyn/11709.php>
- Federal Statistical Office. (2022). *Compulsory education*. Recuperado de: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/en/home/statistics/education-science/pupils-students/compulsory.html>
- SKBF – CSRE. (2018). *L'éducation en Suisse*. Aarau, Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation Recuperado de: [https://www.skbf-csre.ch/fileadmin/files/pdf/bildungsberichte/2018/Rapport\\_education\\_suisse\\_2018.pdf](https://www.skbf-csre.ch/fileadmin/files/pdf/bildungsberichte/2018/Rapport_education_suisse_2018.pdf)



MINISTERIO  
DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL  
Y DEPORTES