

De la Pedagogía a la Teoría Social: la voz de Miguel A. Pereyra y su escaso eco institucional entre los historiadores españoles de la educación

Alberto Luis Gómez
Jesús Romero Morante
Asklepios-Fedicaria

Cuando el Consejo Editorial de *Con-Ciencia Social* decidió dedicar la sección monográfica del presente número a la formación del profesorado, sus miembros estuvieron igualmente de acuerdo en la conveniencia de destinar el apartado *Pensando sobre...* a alguna persona destacada que tuviese, o hubiese tenido, cierta relación con el citado asunto. De este modo surgió el nombre de Miguel A. Pereyra-García Castro (en adelante, MAP). No en vano, este catedrático de Educación Comparada en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada había desempeñado, como Asesor del Ministerio de Educación y Ciencia, un relevante y conocido papel en el proceso de gestación de los Centros de Profesores (CEP) en la primera mitad de la década de 1980.

Al aceptar la responsabilidad de entrevistarle y estudiar su obra, los arriba firmantes teníamos ya alguna idea de la trayectoria intelectual de MAP y de su utilidad para nuestros propósitos. Por añadidura, uno de nosotros había coincidido con él en varios foros educativos celebrados en Madrid hace más de veinte años, así como en sendos actos de defensa de las tesis doctorales presentadas por Raimundo Cuesta y Alfonso Guijarro en 1997. No obstante lo dicho, hemos de reconocer que, por entonces, la figura de este autor se nos aparecía bastante borrosa. De ahí que antes de dar cualquier otro paso quisiéramos aquilatar nuestra intuición, tratando de ubicarle, siquiera tentativamente, dentro de alguna de las comunidades científicas que, desde uno

u otro ángulo, se han preocupado por analizar la sociogénesis de los sistemas educativos modernos y su desarrollo durante –digamos– los últimos ciento cincuenta años.

Por fortuna, nuestra labor en esta primera “cata” se vio facilitada por la existencia de un trabajo coordinado por Escolano (1980) en el que, con criterios bibliométricos y territoriales, se repasaba la producción científico-educativa española entre 1940 y 1976. Una sencilla mirada al “círculo científico valenciano” nos permitió descubrir a MAP como tesinando y doctorando en una de las líneas de investigación dirigida por Ricardo Marín Ibáñez. Puesto que lo habíamos visto encarrilado como doctor tres décadas atrás, al curiosear las páginas de un libro editado por Guereña-Ruiz Berrio-Tiana (1994) esperábamos encontrar otras referencias documentales suyas en alguno de los nueve ámbitos temáticos –alfabetismo y alfabetización; estadística escolar; escuela pública; escuela privada; educación popular; educación contemporánea de las mujeres; espacios escolares, contenidos, manuales y métodos de enseñanza; la formación del magisterio; las corrientes pedagógicas– usados para presentar los frutos más significativos de la historiografía educativa en España entre 1983 y 1993. Pero, sorprendentemente, entre los centenares de títulos recogidos solamente se menciona uno de Pereyra (1988) sobre los maestros antiguos en el capítulo octavo dedicado a la formación del magisterio entre 1839 y 1936. Nuestra perplejidad aumentó cuando, al leer una

detallada revisión firmada por Tiana (2005) –“La historia de la educación en la actualidad: viejos y nuevos campos de estudio”–, quienes suscriben no hallaron en ella referencia directa alguna, laudatoria o crítica, a la contribución de MAP en ninguno de los *campos* disciplinarios (infancia y familia, alfabetización, ideas pedagógicas e instituciones educativas) y *subcampos* (actores educativos e historia del currículo) resaltados. Por si fuera poco, pudimos advertir la omisión de un artículo pionero de Pereyra (1979) sobre el rico pensamiento de John Dewey en sendos libros (Molinos, 2002; Guichot, 2003) centrados en el reputado autor norteamericano. A pesar de que el último cita una introducción crítica de Molero y Del Pozo (1994) en la que sí se alude a tal artículo, al igual que en el reciente estudio de J. Sáenz Obregón incluido como prólogo a una nueva edición de *Experiencia y Educación* de Dewey.

Semejante desajuste entre nuestras expectativas y el escaso uso que los historiadores de la educación españoles hacen de la –no muy abundante– producción escrita de MAP despertó nuestra curiosidad. Nos propusimos, entonces, buscar alguna explicación que nos ayudase a entender la *ausencia institucional* de su voz dentro de un gremio que ha visto reforzada su posición durante las tres últimas décadas. Pero para ello es mejor ir paso a paso: ¿quién es Miguel A. Pereyra?

De la isla canaria de La Palma a la Universidad de La Laguna pasando por la de Valencia: una primera preocupación por temas alejados de la tradición histórico-educativa española

Nuestro autor nació en 1950 en Santa Cruz de La Palma (Canarias), en el seno de una familia numerosa. Sobrino de una maestra muy querida en la mentada isla, entró muy pronto en contacto vivencial con el mundo de la educación. De ahí, seguramente, que atendiese el consejo de su hermana mayor e iniciase los estudios de Ma-

gisterio –el último año que pudo accederse a ellos con Bachillerato elemental– como vía indirecta para matricularse más adelante en la Facultad de Filosofía y Letras, dado su interés por la Historia. El paso por la Escuela Normal de La Laguna le dejó, sin embargo, un alto grado de insatisfacción por la orientación de las enseñanzas recibidas.

Tras finalizar Magisterio con buenas calificaciones y ejercer durante dos años, entró en la Universidad. Una beca del Cabildo de su isla terminaría por hacer posible el viaje en barco hacia la Península, ya que la ayuda económica se concedía para estudios que no se pudiesen cursar en La Laguna. Dicho requisito, y su condición de maestro, le decantaron por la Licenciatura de Pedagogía, pero su “vocación” histórica fue la responsable de que eligiese Valencia, al sentirse atraído por el prestigio de catedráticos tan ilustres como A. Ubieto, J. Reglá y J. M^a Jover, autores de un famoso *Manual* de Historia de España. De este modo, MAP llegó a la ciudad del Turia con la intención de compaginar ambas carreras. Estudiante de Historia por las mañanas, y de Pedagogía por las tardes, MAP tuvo que navegar entre dos aguas, no sin frustraciones: *primum vivere*, debía dedicar el grueso de sus energías a la segunda, a fin de conservar la beca. De hecho, su esfuerzo se vio recompensado con la consecución del Premio Extraordinario de Licenciatura. El precio fue descuidar en cierta medida las clases de Historia, a pesar de que el atractivo intelectual de algunas, como las de Alfons Cucó, y el ambiente cultural de esta carrera se le antojaban muchísimo más ricos y estimulantes que el clima académicamente anodino e ideológicamente deprimente con el que se topaba después de comer. Esa discontinuidad en las cosmovisiones, en las concepciones epistemológicas y ontológicas se le hacía evidente en la Didáctica y, también, en la fractura que distanciaba las nuevas corrientes historiográficas de la historia educativa al uso. Ello explica, quizá, que la asignatura de Historia de la Educación fuese la única nota discordante dentro de un expediente académico brillante.

Al licenciarse en 1974, tales méritos le permitieron optar a una de las becas de

personal investigador creadas pocos años antes por el régimen franquista con la finalidad de formar a un personal cualificado que pudiese, asimismo, iniciarse en la docencia universitaria como Encargados de curso del nivel A. Nuestro autor obtuvo la única que se concedió ese año para el campo de la Pedagogía.

La posibilidad de solicitar esta beca le había urgido a elegir un tema de investigación para su tesina de licenciatura. Acaso fascinado por el brillo de la “ciencia positiva”, MAP dejó de lado los clásicos temas histórico-educativos de aquella época y buscó cobijo bajo los especialistas en Medicina que colaboraban en la Facultad y que había conocido en dos materias: una optativa, Psicopatología infantil y juvenil, impartida por Morales Meseguer –más tarde catedrático de psiquiatría en la Universidad de Murcia– y otra, Biopatología infantil y juvenil, a cargo del doctor José Megías Velasco, un inspector médico escolar de Valencia que supervisaba las prácticas en las escuelas. Uno y otro cautivaron a MAP porque contextualizaban socio-culturalmente los temas que impartían en sus clases. Verbigracia, el de las neurosis o el de una obesidad que, como le insistiera el segundo de los expertos mencionados, condicionaba fuertemente la autoestima y, por ende, el rendimiento escolar. De esta suerte, su tesina se realizó bajo la dirección conjunta del Dr. Megías Velasco y –dato importante– de Francisco Secadas Marcos, el máximo exponente de una de las líneas de investigación emergidas en el ya citado *círculo* valenciano, caracterizada, como bien se señala en Escolano (1980: 100), por su fuerte orientación hacia la psicología evolutiva y *experimental*. Sus pesquisas se difundieron en dos publicaciones. En la primera de ellas Pereyra (1975) esboza un planteamiento general que ayuda a comprender su interés por estudiar algo a lo que hasta entonces no se había prestado atención en España: la obesidad infantil y juvenil desde perspectivas psicopedagógicas, según las cuales sería necesario ocuparse de las alteraciones del cuerpo y de la corporeidad para entender numerosos síndromes clínicos. En la segunda (Pereyra, 1975a) presentó

sinécticamente los resultados de un trabajo de campo en el que, entre otros factores responsables de la obesidad infantil, se habían analizado sobre todo los familiares. Aunque no se dejan de lado las influencias culturales, MAP, en línea con las corrientes dominantes, otorgó un gran papel a la predisposición hereditaria –es decir, a los factores genéticos por encima de los ambientales–, relativizando la incidencia de los hábitos alimentarios.

Amén de superar ese trámite, la petición de la beca exigía el aval de un catedrático. MAP conocía ya a Isabel Gutiérrez Zuloaga, catedrática de Historia de la Educación, pero no quiso recurrir a ella por su experiencia pasada en tal asignatura. En su lugar se dirigió a Ricardo Marín Ibáñez, que no había sido nunca profesor suyo y que por aquellas fechas regresaba a Valencia después de haber formado parte del Gabinete de Villar Palasí. Sus conexiones con organismos internacionales, ante los que había representado a España, estuvieron a punto de sesgar la tesis de MAP en la dirección de un tema emergente en aquel momento en la OCDE: la educación compensatoria. No fue así debido a dos circunstancias que acabaron alejándole, muy a su pesar, del litoral mediterráneo. Por obra y gracia de una “peculiar” vida departamental, MAP se vio relegado en el reparto de responsabilidades docentes, un mecanismo clave para ir labrándose un futuro académico. Tal decepción coincidió con la visita de Vicente Pelechano, un flamante profesor Agregado de Psicología de la Universidad de La Laguna que, de paso por Valencia, pidió a Ricardo Marín nombres de personas susceptibles de ser contratadas en la sección de Ciencias de la Educación, recién nacida en el campus lagunero. Haciendo de tripas corazón, MAP le propuso a su catedrático ser incluido en esa lista. Así, con la conformidad de Marín y Pelechano, MAP emprendió el regreso a las Islas Canarias, acompañado de Mercedes Vico Monteoliva, actual catedrática de Historia de la Educación de la Universidad de Málaga.

El inicio del curso 1975-76 y la fuerte demanda de profesorado provocaron que

el Decanato ofreciera a la colega citada, ya doctora, una plaza de Agregada. Y a MAP un puesto como profesor Adjunto, siempre que acabase su tesis a lo largo de dicho curso. Tal perspectiva suponía la posibilidad de lograr una autonomía económica con una remuneración muy superior a las 16.000 pesetas mensuales que cobraba como becario. Y, a la par, la imperiosa necesidad de enfrascarse en una tesis doctoral lejos de su director, R. Marín. Esta situación supuso, a la postre, el abandono del tema de la educación compensatoria. Nuevamente, la mano tendida por V. Pelechano fue fundamental: tras analizar el trabajo de MAP sobre los niños obesos, le hizo algunas sugerencias teórico-metodológicas y puso a su disposición unas escalas que estaba experimentando dentro de un amplio programa de investigación, del que ya dio cuenta Escolano (1980: 100-102). Por su parte, MAP había perfeccionado el marco conceptual de su tesina aprovechando la rica biblioteca de la Facultad de Medicina en Valencia. Si a ello le unimos el instrumental analítico ofrecido por V. Pelechano, no extraña nada que MAP retomara el tema de los niños obesos, doctorándose exitosamente en el mes de julio ante un Tribunal en el que, junto a su director, estaba F. Secadas Marcos. Los resultados de esta investigación se difundieron en Pereyra (1977, 1978). En el contexto de una educación para la salud entendida dentro de la más amplia educación sanitaria, ambos trabajos proponían programas educativos para las familias, para los docentes –insistiendo en la importancia de una buena alimentación y de un estilo de vida saludable– y para un nuevo especialista, el pedagogo terapeuta, encargado de elaborar pautas de nutrición y de actividad física, a transmitir por las escuelas.

La vuelta de Mercedes Vico a la Península convirtió a MAP en Agregado interino, iniciándose su carrera académica en la Universidad de La Laguna. No obstante, el camino hacia la Adjuntía no fue fácil. En el primer intento –en Pedagogía Experimental– MAP fue aprobado sin plaza por un Tribunal que presidía Víctor García Hoz. Al haber firmado otras tres oposiciones similares, MAP pudo presentarse a una Adjuntía

en Introducción a las Ciencias de la Educación, materia que ya había impartido. En esta ocasión, y junto a don Víctor, el Tribunal contaba con la presencia de Ricardo Marín, que defendió abiertamente sus méritos. De esta manera, MAP accedió a la condición de Adjunto, al tiempo que lo hacía también Ángel I. Pérez Gómez. Más tarde, cuando la materia desapareció, MAP tuvo la oportunidad de homologarse por cualquier campo de Pedagogía y, tras sopesar alternativas en Pedagogía Experimental y en Didáctica, área esta última que seguramente le hubiese garantizado mayores visos de promoción académica en Canarias, optó por entrar en Historia de la Educación.

A finales de 1978 llegó a la sección de Ciencias de la Educación de La Laguna el primer Agregado numerario, Miguel Fernández Pérez, que había sacado las oposiciones con José Gimeno Sacristán –a quien MAP conoció como espectador de la primera tanda de oposiciones a Adjuntías en 1977, y que ahora encontraba destino en Salamanca–. Tras su toma de posesión, Fernández Pérez se hizo con la gestión de unos estudios de Pedagogía hasta esa fecha coordinados por MAP. Ciertas desavenencias, combinadas con una situación privada singular, animaron a nuestro autor a dar un giro total en su vida profesional y personal. A partir de enero de 1979, y durante dos años, MAP retomaría los estudios muy lejos de su patria chica: en la norteamericana Universidad de Columbia.

De un *Teachers College (Columbia University)* con pedigrí académico al mundillo reformista del primer PSOE: el descubrimiento de otra Historia de la Educación y su potencialidad para la formación permanente del profesorado

Aunque parece que los asuntos del corazón tuvieron una gran importancia en la decisión apuntada, lo significativo aquí es señalar que, como Becario del Plan Nacional de Investigación, MAP se fue a los Estados Unidos con la intención de especiali-

zarse en Educación Comparada. A tal fin, escogió el centro (Columbia) donde se había creado este campo a finales del siglo XIX (Pereyra, 1985), y donde impartía el ilustre George Bereday. Allí se matriculó en el programa de doctorado (PhD) de esa especialidad, al amparo del cual obtuvo dos Maestrías. En la primera (*Master of Arts*, conseguida en 1980) el énfasis principal recayó en la Educación Comparada y el complementario en Historia. Tras completar los cursos de doctorado y superar con éxito el examen de la *Certification* terminó un segundo *Master of Philosophy*, en el cual se invirtieron los acentos (el mayor en Historia y el menor en Educación Comparada). La riqueza de los contenidos abordados en los seminarios, como el dirigido por Edward Malefakis, y la lectura de obras tan básicas como el clásico *The decline of the German mandarins*, firmado por Fritz K. Ringer en 1969, o el impactante *Peasants into Frenchmen* publicado en 1976 por Eugen Weber, sumieron a MAP en una profunda agitación al descubrir el enorme potencial de nuevos enfoques teóricos y analíticos. No se olvide que por esos años entonaba su canto del cisne el movimiento revisionista en historia de la educación, en cuya notabilísima producción historiográfica pudo sumergirse nuestro autor. De hecho, este *Teachers College* tenía en nómina a alguno de sus exponentes, como la conservadora Diane Ravitch (de quien MAP no se trajo una grata impresión).

A su vuelta a la Universidad de La Laguna, en el mes de octubre de 1981, se encontró la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación desgajada de la de Filosofía y Letras, y la propuesta de entrar en ella como Vicedecano. Se topó asimismo con una situación un tanto agitada en la dirección del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) canario: el rectorado había sustituido a Miguel Fernández Pérez por un catedrático de Farmacología y se le pide que lo gestione como Director adjunto. Un año después asumirá el cargo de Director, a pesar de que la asistencia a multitud de reuniones aquí en España, las ideas traídas de Estados Unidos y el conocimiento de la experiencia de los *Teachers' Centres* le habían

convencido de la inadecuación de ese modelo de formación permanente del profesorado.

En lo tocante a la comunicación de lo aprendido durante los dos años de intenso estudio en Columbia, MAP puso a disposición de las personas interesadas algunos trabajos cualitativamente importantes que tuvieron un escasísimo eco institucional, seguramente por dos motivos: el tipo de discurso histórico-educativo manejado, muy alejado del común entre la mayoría de los pedagogos que en aquel entonces se dedicaban a la historia de la educación, y su aparición en publicaciones poco conocidas.

Una de las preocupaciones de MAP fue el análisis de las razones por las cuales los docentes consideraban irrelevante el tipo de conocimiento histórico-educativo que se les suministraba a lo largo de su formación inicial. En sendos artículos publicados en la revista canaria *Témpora*, Pereyra (1981, 1981a) acometió una afilada disección sociogenética de esta materia para poner de relieve cómo las raíces de dichas debilidades estaban, sobre todo, en la concepción obsoleta de la Historia de la Educación (HE) que se impartía aquí en España, y en otros muchos países, tanto desde el punto de vista epistemológico como metodológico. Apoyándose en un detenido estudio de la tradición disciplinar decimonónica europea, y en otra concepción de la función social del conocimiento, MAP defiende una HE entendida como ciencia social atenta a la explicación de procesos. Estos grandes planteamientos, si bien aplicados a la enseñanza de la historia, fueron explicitados también en el prólogo al libro *La Historia en el aula*, alumbrado en 1982 con motivo de la organización de los primeros encuentros en Canarias de docentes de esa asignatura por parte del ICE de su universidad. Como ya pusimos de relieve en Luis (2000), MAP compiló en este volumen una selección de interesantísimos trabajos de índole didáctica, epistemológica y sociológica, con la expresa intención de abogar por una educación histórica "que nos haga sentir que el conocimiento y la reconstrucción del pasado son un medio de desarrollo y de cambio personal y social" (Pereyra, 1982: 29).

Cualquier lector perspicaz advertiría en tales textos cierta solución de continuidad en los argumentos y en las fuentes de referencia. No sorprende que alguna de ellas, como la propuesta realizada por Dwayne Huebner en 1976 ante la *American Educational Research*, rechazando las alternativas meramente técnicas o administrativas al estado *moribundo* del currículum, fuera incluida más tarde en la valiosa antología comentada que editaron Gimeno y Pérez Gómez en 1983 bajo el título *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Lo llamativo es que ambos editores eludieran citar a MAP, a pesar de que el segundo fuese colega suyo en La Laguna y estuviese presumiblemente al tanto de sus colaboraciones en *Témpora*.

No obstante estas omisiones, el posterior nombramiento de Pereyra como Asesor del Ministerio de Educación y Ciencia, con categoría de director del Programa de Innovación Educativa dentro de la Subdirección General de Formación y Perfeccionamiento del Profesorado, al cual nos referiremos más adelante, atrajo sobre él la atención de algunos organizadores de eventos en los que se abordaba el tema de la innovación educativa; asunto que, de un modo u otro, estaba conectado con su preocupación por la sociogénesis de los sistemas educativos modernos.

Uno de estos estupendos ejemplos en los años de aquella animada movida fue la *I Semana do magisterio lucense*, celebrada en Lugo en el mes de septiembre de 1985 con el apoyo de la correspondiente Consejería gallega¹. Dentro de un apretado programa,

y de modo coherente, a MAP se le encomendó la ponencia inaugural sobre las asunciones sociopolíticas, gnoseológicas y didácticas de los diferentes modelos de innovación educativa. Pereyra (1986) aceptó el encargo y esbozó un discurso muy bien fundamentado, articulando en cinco grandes líneas el debate generado en torno a la innovación y exponiendo sistemáticamente parte de las ideas que había estado rumiando en Columbia y que, como enseguida veremos, trataba de aplicar en la creación de los Centros de Profesores. En sus párrafos se subrayaba la trascendencia de las aportaciones de Carr y Kemmis, Elliott, Landsheere, Schön y, entre otros historiadores de la educación, Lawrence A. Cremin, del que menciona su clásica obra de 1961 –*The Transformation of the School. Progressivism in American Education 1876-1957*– traducida al castellano en Buenos Aires en 1970. Por ello, según nos indicaba Francisco Rodríguez Lestegás, un colega gallego a quien pedimos refrescase viejos recuerdos, el impacto de la charla fue muy intenso “ante un auditorio que escuchaba por primera vez semejantes propuestas”. Pese al escaso reconocimiento público, es de justicia recordar aquí que MAP fue uno de los primeros difusores cualitativos del nuevo pensamiento didáctico que estaba llegando a España hace ya un cuarto de siglo. Por lo demás, y al hilo de las conexiones habidas entre la renovación educativa europea y norteamericana, nuestro autor publicó muy pronto en España atinadas panorámicas sobre los vínculos discernibles entre algunas

¹ Año y medio antes, en el mes de marzo de 1984, se celebraron en la Escuela de Magisterio leridana las *Sisenes Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans*. El coloquio se estructuró en torno a dos ejes, uno de los cuales fue la metodología de la HE. A propuesta de Pere Solá, colega a quien agradecemos el par de líneas enviadas que hemos usado en la redacción de esta nota, se invitó a MAP para que presentase lo más significativo de las investigaciones histórico-educativas europeas y norteamericanas que se estaban realizando por aquel entonces. Gracias a estos primeros contactos se establecieron relaciones con investigadores como Pierre Caspard, Brian Simon, Giovanni Genovesi, Czeslav Majorek, etc. En las siguientes Jornades de la *Societat d'Història de l'Educació* celebradas en Perpiñá (1985), Mahón (1986), etc. se siguieron esquemas similares al ya citado y los numerosos asistentes a estos encuentros pudieron darse cuenta con claridad de la relevancia que iban adquiriendo las ideas anglosajonas, difundidas aquí –primero– por MAP así como –más tarde– por otros estudiosos españoles que empezaron a asistir regularmente a los coloquios de la *International Standing Conference for the History of Education*. Los interesados genéricamente por este asunto pueden consultar un trabajo de Viñao (2001-2002), un inquieto cate-drático murciano que escuchó por primera vez a MAP en las jornadas catalanas de 1984.

de las ideas defendidas por la ILE y el principio de actividad en John Dewey (Pereyra, 1979), sobre el origen de las colonias escolares (Pereyra, 1982a), y hasta una loa de la educación medioambiental usando como organizador curricular un entorno entendido a partir de las viejas orientaciones paidocéntricas (Sánchez-Pereyra, 1978).

Más o menos cuando el PSOE llega al poder en 1982, Ángel I. Pérez Gómez sacó una cátedra en la Universidad de La Laguna. Este destacado especialista conocía a la persona –Pilar Pérez Más– que había sido nombrada Subdirectora General de Perfeccionamiento del Profesorado. Buscando equipo, ella deseaba contar con el actual catedrático malagueño para acometer diversas reformas desde su departamento. Pérez Gómez rechazó la oferta, pero le puso en contacto con MAP, interesado en el asunto. Por esta vía, y siendo todavía director del ICE canario, nuestro autor llegó al Ministerio de Educación con el difuso objetivo de crear una red de formación permanente, y armado con sus lecturas sobre los *Teachers' Centres* (TC) británicos.

La puesta en cuestión de los modelos curriculares tecnicistas propició otras miradas sobre la difusión de innovaciones similares a las que se estaban alentando. Miradas según las cuales sería menester desarrollar una nueva política de formación permanente del profesorado. En un temprano artículo, Pereyra (1984) –buen conocedor de la situación inglesa y, por ello, consciente del *viaje de vuelta* que se estaba efectuando en el ámbito educativo a resultas de la profunda reestructuración iniciada por los sucesivos gobiernos conservadores tras el triunfo electoral de 1979 (véase Romero-Luis, 2006)– expuso los peligros de una adopción mimética de aquel modelo en España, siquiera porque, al revés que en Inglaterra, estas instituciones, creadas mediante un Real Decreto de mediados de noviembre de 1984, aparecían aquí en un momento de recesión económica. Y, justamente porque la mejora de la formación del profesorado no era la panacea a la hora de resolver los gravísimos problemas estructurales del sistema educativo español, MAP apostó cautamente por los CEP como

instituciones que, mediante actividades diversas y conexiones con la administración local, podían hacer de puente y evitar la sima existente entre las propuestas de la administración central y las demandas planteadas por el profesorado tanto individual como colectivamente.

El proceso de gestación de los CEP fue complicado, sobre todo porque la administración socialista no disponía realmente de un proyecto definido, por mucho que el ministro Maravall estuviese al tanto de la experiencia británica. En aras de ganar tiempo para perfilar esta reforma y acopiar elementos de juicio, la Subdirección de Pilar Pérez Más convocó, a instancias de MAP, varios Simposios Internacionales al objeto de movilizar a los líderes del movimiento de renovación pedagógica. Tras el I Simposio, celebrado en febrero de 1984, el ministro ordenó a su Asesor José Gimeno que diese formato político a un memorando sobre los centros de profesores, elaborado por MAP, y a un documento anterior surgido de una Comisión que, con un propósito semejante, había creado Maravall siguiendo las indicaciones de Juan Delval. El trámite, sin embargo, sería tortuoso, entre otras causas porque los distintos sectores del Ministerio de Educación distaban de compartir similares puntos de vista. Parece incluso que las Direcciones Generales de Enseñanza Primaria y Secundaria no exhibieron un gran entusiasmo por los CEP, pese a apoyarlos en tanto que iniciativa avalada por la Federación de Trabajadores de la Enseñanza de UGT. Paradójicamente, la oposición interna de la Secretaría de Estado de Universidades y de los propios Técnicos de la Administración Central a una profunda reestructuración de la formación inicial del profesorado, al calor de la Ley de Reforma Universitaria, allanó el camino por efecto compensador, y la medida puso salir adelante.

En cualquier caso, las fricciones y los cambios en diferentes escalones del Ministerio provocaron un cierto cansancio en algunos de nuestros protagonistas. El azar quiso que la Universidad Complutense sacara por aquellas fechas una plaza de Profesor Titular en el Área de Teoría e Historia

de la Educación. Y MAP, que deseaba quedarse en Madrid y no volver a Canarias, la firmó. Finalmente sería propuesto para la provisión de la misma en un concurso accidentado, tras ganar un recurso que obligó a la Presidenta, Isabel Gutiérrez Zuloaga, a reiniciar las pruebas. Con el nuevo destino en el bolsillo, y molesto por las múltiples interferencias en su trabajo como Asesor en el Ministerio, MAP decidió volver al mundo universitario en 1986, impartiendo dos asignaturas: Historia de la Educación en España y, con menor intensidad, Educación Comparada. Pero, y ello es muy importante, lo hizo “pluriempleándose”, pues unos meses antes de dejar la Subdirección había aceptado una oferta de Julio Carabaña para ejercer de Secretario de la *Revista de Educación (RE)*. La propuesta del sociólogo llegaba en un momento en el que MAP tenía más clara la estrategia a seguir: dejar de lado tareas que conllevaran protagonismo inmediato y, reorientando a fondo la publicación citada, afanarse en la consecución de otro tipo de influencia a largo plazo

La Revista de Educación y la difusión de innovaciones: la teoría social y el análisis socio-histórico como herramientas para el estudio de los sistemas educativos

Hemos apuntado hace un par de líneas lo acontecido en una oposición presidida por una influyente catedrática, cuyas ideas

sobre la “Historia de la Educación” y la “Historia de la Pedagogía” pueden consultarse en las correspondientes voces incluidas en el primer tomo del *Diccionario sobre Ciencias de la Educación* que Santillana publicó en 1983. Y de modo indirecto, puesto que ella fue la directora técnica del equipo de redacción de la versión española, en la bibliografía hispana añadida a la germana en la entrada “Historia de la pedagogía”, contenida en el segundo volumen del *Diccionario de Ciencias de la Educación* editado por Rioduero, también en 1983, a partir del original alemán (*Wörterbuch der Paedagogik*) de 1977.

Pues bien, tres años después de la aparición de estos dos diccionarios y con J. Carabaña como Director del Consejo de Redacción –el Secretario General de Educación era J. Arango–, apareció el número 279 de la *RE* en el que ya se nota la labor hecha por MAP: tanto en lo que se refiere a la modificación de su estructura interna –estudios; investigaciones y experiencias; informes y documentos; bibliografía– como a los enfoques y a la línea temática difundidos.

Lamentablemente, no podemos detallar la enorme riqueza de los trabajos escritos por los colaboradores –algunos de altísima talla intelectual y prestigio internacional– en los 21 números ordinarios (del 279 al 299) publicados entre 1986 y 1992, así como en tres extraordinarios aparecidos en 1987, 1988 y 1989². No obstante, un simple vistazo a los temas escogidos pone de relieve que muchos de ellos eran ya (fuera de Es-

² Los temas de los números publicados durante la época en la que MAP ocupó la Secretaría de la RE fueron los siguientes: *Desarrollo del niño en la escuela primaria* (279, 1986); *Teoría crítica y educación* (280, 1986); *Historia de la infancia y de la juventud* (281, 1986); *Teoría del currículo* (282, 1987); *Crisis económica. Crisis educativa* (283, 1987); *Teoría de la formación del profesorado* (284, 1987); *Investigación sobre integración educativa* (Extraordinario, 1987); *Profesionalidad y profesionalización de la enseñanza* (285, 1988); *Innovación educativa* (286, 1988); *La reforma de las enseñanzas medias. Evaluación externa* (287, 1988); *La Educación en la Ilustración Española* (Extraordinario, 1988); *Alfabetización* (288, 1988); *La enseñanza comprensiva y sus reformas* (289, 1989); *Mujer y educación* (290, 1989); *Los usos de la comparación en CCSS y en Educación* (Extraordinario, 1989); *Formación general, conocimiento escolar y reforma educativa*, I (291, 1990); *Formación general, conocimiento escolar y reforma educativa*, II (293, 1990); *Educación, formación y empleo en el umbral de los noventa* (293, 1990); *Los adultos y la educación* (294, 1991); *Historia del currículum*, I (295, 1991); *Historia del currículum*, II (296, 1991); *Razón práctica y educación* (297, 1992); *Tiempo y espacio* (298, 1992); *Descentralización y evaluación de los sistemas educativos* (299, 1992).

paña) potentes líneas de trabajo desarrolladas por especialistas de distintas áreas de conocimiento. Como es sabido, al menos algunas han sido reivindicadas años más tarde por el gremio de historiadores de la educación españoles como *campos* o *subcampos* específicos de su *nueva* disciplina sin que, extrañamente en algún caso como el de Tiana (2005) –Director del Consejo de Redacción de la *RE* a partir del número 290 (1989) y, por tanto, superior jerárquico de MAP–, se haya reconocido públicamente la extraordinaria labor realizada por Miguel A. Pereyra en la difusión de novedosos enfoques y marcos conceptuales. Enfoques y marcos conceptuales casi desconocidos aquí en España hace veinte años, y no demasiado transitados todavía hoy. Enfoques y marcos conceptuales que explicaban de otra manera la sociogénesis de los sistemas educativos modernos, utilizando para ello la mejor teoría social disponible en ámbitos lingüísticos tan importantes como el inglés o el germano, a los que, debido entre otras cosas a la peculiar configuración del gremio de pedagogos españoles, no se les prestaba apenas atención en nuestro país.

Ocho de los veinticuatro números citados cuentan con una breve introducción de MAP. Su mera lectura es suficiente para vislumbrar la actualidad de aquellas ideas. Sirva, pues, este sucinto repaso como botón de muestra. Así, el número 280 acusó recibo del debate sobre la recepción de la Teoría Crítica en la pedagogía germana. De él se sirvió MAP para poner de relieve la necesidad de renovar y enriquecer la fundamentación de los análisis en la enseñanza y, como consecuencia de ello, captar las verdaderas implicaciones de una racionalidad instrumental que, de modo implícito muchas veces, orienta la práctica cotidiana del docente. Las sugeridas ideas de Klafki, Rothe, Palop, McClintock y otras firmas se vieron enriquecidas con la traducción de la última charla radiofónica de T. W. Adorno, poco antes de morir en 1969.

En el número siguiente, y conectado en cierto modo con el tema del número 279 que coordinó Juan Delval, MAP resaltó el impacto del pionero trabajo de Philippe Ariès –muy reconocido académicamente al final de su vida, aunque fuera suspendido dos veces en su examen de *agrégation* para ser catedrático de Liceo– sobre la historia de la infancia. Pese a ser traducida al inglés a inicios de los años sesenta –al castellano no se vertería hasta 1987–, la obra no fue reseñada por las grandes revistas históricas y pedagógicas, aunque ciertamente aportara, no obstante sus sesgos, una perspectiva reseñable para el estudio de la familia y la escuela como instituciones socializadoras. Junto a un artículo del propio Ariès, se incluyeron igualmente otras colaboraciones de Varela, Finkelstein, Steedman, Ulivieri, etc.

Hace escasas líneas, y utilizando este caso para *ejemplificar* una tendencia general, lamentábamos la desmemoria de Tiana (2005) en su reciente revisión bibliográfica. A cualquier lector informado le costará entender que el apartado sexto de su capítulo, centrado en la historia del currículo como *subcampo* de la historia de la cultura escolar, deje de lado el conjunto de contribuciones (Forquin, Cherryholmes, Popkewitz, etc) sobre teoría curricular aparecidas en el número 282 de la *RE*³. Es verdad que por aquí y allá, y al hilo del IX Coloquio de la Sociedad Española de Historia de la Educación celebrado en Granada en 1996, se cita a B. M. Franklin –omitiéndose que, varios años antes y gracias nuevamente a los buenos oficios de MAP, impartió un par de charlas en Madrid, al parecer ante escasa audiencia–, a A. Chervel o a I. F. Goodson. Pero no lo es menos que Tiana no se refiere, en cuanto tales, a los dos números monográficos (el 295 y el 296) que la *RE* dedicó a la historia del currículum. Ni tampoco a su responsable, a pesar de prologar el primero de ellos. En efecto, en ese prefacio MAP llamaba la atención sobre la revitalización de este campo emergente,

³ Estas ideas han sido usadas igualmente por especialistas en Didáctica que tampoco acostumbran a ser muy proclives al mestizaje en sus fuentes de inspiración.

conectándola con los debates historiográficos habidos en diferentes países (Estados Unidos, Reino Unido, Francia, Alemania, etc.) desde los años sesenta, y con las aportaciones de otras disciplinas preocupadas por explicar los orígenes de la escolarización y el devenir de los sistemas educativos modernos. Según su criterio, esta historia del currículum no debería reducirse a la mera historia de las materias escolares, toda vez que “es una concreción de la historia social de la educación, siempre entendida como una disciplina histórica que se nutre de los hallazgos y resultados de la *teoría social*. Es, en fin, una historia que engrandece, desmitificando, la historia más general de la escolarización, de sus configuraciones, de sus prácticas, de sus instrumentos..., desde la escuela de nuestros primeros años hasta la universidad” (cursivas nuestras). La nómina de los autores escogidos –Goodson, Franklin, Chervel, Englund, Tenorth, Hamilton, Swaan, Hopmann, Benavot, Silver, Schriewer, etc.– todavía impresiona.

Como era de esperar, en esa selección de temas no faltó el de la formación del profesorado. El número 287 sirvió de cauce a una aproximación fuertemente conceptual a esta cuestión, cuyo hilo conductor fueron las críticas a modelos tecnicistas de innovación educativa que, al entenderla jerárquicamente, asignaban al docente el papel de un mero usuario o consumidor en el aula de materiales producidos por los expertos. Algunos de los artículos recogidos aquí, firmados por Giroux, Morgenstern, Sarup, Terhart, Pérez Gómez o Gimeno fueron debatidos en un Simposio organizado por la Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado y celebrado en Madrid en el mes de febrero de 1984. En la escueta introducción, MAP adelantaba además que el tema de este número enlazaría con el contenido de otros posteriores: el 285, sobre *Profesionalidad y profesionalización de la enseñanza*, con trabajos de Ozga y Lawn, Tenorth, Popkewitz, etc., y el 286 sobre *Innovación educativa*.

El afán por entender la sociogénesis de nuestro sistema educativo desde estos nuevos enfoques, amén del recordatorio a Car-

los III en el bicentenario de su fallecimiento, está en los orígenes de un número extraordinario (1988) sobre *La educación en la Ilustración española*, en el que se analizaron comparativamente experiencias educativas de las *Ilustraciones* europeas que más influyeron en la nuestra. Se trataba de ofertar al lector revisiones historiográficas sobre distintas dimensiones del hecho educativo en esta época. En esa tarea se enfrascaron especialistas de la talla de Ruiz Berrio, Varela, Viñao, Álvarez-Uría o Escolano, entre otros.

Junto a su labor en la *RE*, MAP siguió investigando y publicando trabajos de interés. Preocupado en un sentido amplio por los orígenes intelectuales y sociales del sistema educativo español, así como por el desarrollo de la profesionalización de los docentes de enseñanza primaria, Pereyra (1988) proyectó su nueva *mirada* historiográfica a los “maestros antiguos”. En particular, indagó lo acontecido desde mediados del siglo XVII, y especialmente desde la aprobación en 1780 de los Estatutos del *Colegio Académico del noble arte de primeras letras*. En ese momento surgieron unas instituciones que, a través de las *academias* o *ejercicios* celebrados los jueves por la tarde, ofrecieron a la sociedad y a las autoridades un modelo de –diríamos ahora– *formación en la acción*, en la cual participaban conjuntamente enseñantes veteranos y noveles. A pesar de que con ella se buscaba aplicar en la escuela el principio de la división del trabajo utilizado ya en la industria y que estaba “produciendo maravillas” (López y Candéal, 1884: 438), la pedagogía *racional* de los *maestros antiguos*, en la que se combinaba de modo armónico la reflexión y la experiencia, fue criticada por las élites rectoras. La administración educativa prefirió decantarse por el modelo de formación inicial de las Escuelas Normales, cuya oferta de conocimiento desproblematizaba la enseñanza y perseguía la adquisición, por parte de sus alumnos, de habilidades o *competencias* referidas a un método de enseñanza cuya eficacia empezaba a fundamentarse en los principios de una incipiente *ciencia* educativa moderna. Aspectos aquí señalados

fueron abordados en Pereyra (1992a, 1992b, 1992c, 1992d), dentro de una preocupación más amplia por la organización de la jornada escolar, debidamente enmarcada en el complejo fluir de la sociedad. Recurriendo al comentario cualitativo de la situación europea, hace hincapié en la incongruencia de ciertas reivindicaciones de actores sociales españoles progresistas, que pedían la implantación de la jornada continuada sin haber reparado seriamente en cómo podría afectar tal medida a los sectores más desfavorecidos de una población que, como la que asistía a la escuela pública española, no disponía de una oferta de actividades extraescolares, a diferencia de lo que ocurría en otros lugares de Europa.

Dando un salto hacia el presente, pero sin perder de vista lo que acabamos de exponer, ni tampoco la polémica *reconceptualizadora* norteamericana surgida en torno al currículum a comienzos de la década de 1970, un prólogo a la edición española de un relevante libro de T. Popkewitz –*Paradigma e ideología ...*– sirvió a Pereyra (1988a) para resaltar la importancia de analizar críticamente las instituciones sociales con otro utillaje heurístico. Destacando, en particular, el imprescindible aliento de la teoría social, y también la historia del currículum, un ámbito de investigación “apenas o nada conocido entre nosotros” (Pereyra, 1988a: 21), y en el que estaba trabajando con intensidad por aquel entonces I. F. Goodson. Lógicamente, tal reconversión cognitiva exigía un entendimiento *ampliado* de la profesionalidad docente que, como apuntó Pereyra (1988b: 17) siguiendo el rastro de S. Morgenstern, no supusiese la desaparición de un saber global y común sobre política educativa y social. Ideas similares reaparecen en Pereyra (1989: 32), un estudio que revelaba con gran claridad los impactos en el sistema educativo de las políticas conservadoras británica y norteamericana desde finales de los años setenta: mercantilización, pruebas estandarizadas y, entre otras cosas, una descalificadora formación basada en competencias, concebidas cual “traducciones analógicas de la gestión empresarial al trabajo de los profesores y al

mundo de la enseñanza en general”.

Hemos insistido ya reiteradas veces en la gran labor difusora realizada por MAP en muy distintos campos. Parte de esa labor la hizo mediante la organización de seminarios similares al celebrado en Madrid del 7 al 10 de febrero de 1989 sobre *Los usos de la comparación en ciencias sociales*, un tema de singular interés para MAP. Las contribuciones incluidas en el número extraordinario que la *RE* dedicó a este asunto en el año 1989 debían ayudar al establecimiento de un marco comprensivo para la comparación en ciencias sociales, desde una perspectiva decididamente interdisciplinar. Justamente por ello, se preocupó como organizador de traer ponentes –Fritz Ringer, Jürgen Schriewer, Thomas Popkewitz o Philip Altbach, entre otras reputadas plumas– que ejemplificasen su utilización en textos sociológicos, históricos y educativos, a sabiendas de que “el empleo de estas etiquetas se hace cada vez más irrelevante en el contexto de la teoría social” (Pereyra, 1989a: 21).

Esta idea básica la desarrolló Pereyra (1989b) en su aportación específica, apuntando ya de modo indirecto la ubicación de su proyecto sobre los orígenes de la educación comparada como disciplina en la intersección de tres planos: el epistemológico, el sociológico y el histórico. La necesidad analítica de esta conjunción interdisciplinar era para él algo evidente, defendiendo de manera explícita que “la educación debe integrarse plenamente en la teoría social y no, al contrario, segregarse alegando razones peregrinas e interesadas”. Al saberse aquí en España muy poco de ello, Pereyra (1990: XVI) presentó *Nuevos enfoques en educación comparada*, un libro compilado por P. G. Altbach y G. P. Nelly cuya particularidad descansaba en dos aspectos: su articulación en torno a temas fundamentales y, puesto que una de las preocupaciones básicas era la explicación de los sistemas educativos de masas, la necesidad de elaborar discursos comparativos “sin desvincularnos de lo que se piensa, elabora y hace en otros campos de las ciencias sociales”. Algo que, paradigmáticamente, pusieron de relieve las con-

tribuciones de M. W. Apple y J. Boli-O. Ramírez y J. W. Meyer, entre otras.

Mientras ese libro veía la luz, MAP consiguió una Beca del Amo que le permitió pasar el verano de 1990 en la Universidad de Stanford, precisamente con el último autor enumerado, John Meyer, y su grupo. De esta suerte entró tempranamente en contacto con el programa de investigación de aquel insigne sociólogo, cuyo protagonismo científico se ha ido acrecentando con los años. Poco después, en diciembre de 1991, John Meyer era invitado a un seminario en Madrid que organizó MAP con el apoyo del CIDE y la Comisión Hispano-Norteamericana. El evento trascendió a la prensa. A pesar de que su nombre no se mencione, la sombra de MAP se adivina bajo la interesante arquitectura interna de la entrevista que Jaume Carbonell hizo a este catedrático californiano en *El País Educación* del 7 de enero de 1992. En ella, Meyer señalaba el escaso realismo con el que se planteaban los cambios desde el mundo de la política, razón por la cual se manifestaba muy escéptico respecto a los resultados de unas reformas educativas que, al ser sobre todo procesos retóricos y “sueños organizados en un mundo de sueños, ... nunca pueden materializarse en el mundo de la práctica”. Una línea argumentativa similar puede verse, al hilo de la polémica en torno a la funcionalidad de ciertos indicadores educativos para medir el alcance de las reformas, en las respuestas de Pereyra (1997) a un cuestionario que fue enviado a cinco expertos, entre los que se encontraba J. L. García Garrido.

Vuelta a la labor gestora, lento avance de líneas investigadoras ya esbozadas y continuidad de una importante labor editorial con escaso eco en España hasta el momento

Tras la consecución en 1992 de una cátedra de Teoría e Historia de la Educación que, con el perfil de Educación Comparada, había sacado a concurso la Universidad de

Granada, el peso de tareas administrativas de una u otra naturaleza volvió a tener gran relevancia en el historial de MAP: primero, entre 1992 y 1995, como Director del Departamento de Pedagogía en su nueva Universidad. Más adelante, desde la primavera de 2001, ocupando el mismo puesto en el Consorcio Universitario Fernando de los Ríos para la Enseñanza Abierta y a Distancia de Andalucía, una empresa pública de la Junta de Andalucía para el desarrollo y la implementación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (Pereyra, 2001, 2001a). Las frustraciones que le ha reportado este reencuentro con la política educativa activa no le han impedido crear la colección *Aulae*, cobijo hasta el momento de varios volúmenes sobre innovaciones en el campo de los multialfabetismos y el *e-learning*.

En el ínterin, durante el curso 1997-1998, estuvo en comisión de servicios en la Universidad Humboldt de Berlín, como catedrático invitado por el Ministerio alemán de Educación y Ciencia y el *Deutscher Akademischer Austauschdienst*, para desarrollar tareas docentes e investigadoras. El curso 1999-2000 hizo lo propio en las universidades norteamericanas de Wisconsin-Madison y de Indiana, donde ocupó una Cátedra Tinker y una *Senior Fulbright Professorship*, respectivamente.

Asomando entre las obligaciones gestoras, la producción escrita de MAP ha recobrado poco a poco impulso. En 1993 firmó uno de los capítulos del *Manual de Educación Comparada* compilado por Schriewer y Pedró, volcando en sus páginas una parte del Proyecto de Investigación –“La Pedagogía como disciplina académica en Europa occidental. Investigaciones históricas y sociológicas comparadas sobre la institucionalización y la praxis del conocimiento pedagógico en Alemania, Francia y España”– que tuvo que presentar en las oposiciones. Ahí ofrece una sugeridora y documentada sociogénesis de esta disciplina académica en un marco argumentativo dentro del cual, “más que reconstruir el desarrollo de la ciencia «lógicamente», se persigue, en definitiva *explicar* históricamente tal desarrollo, lo cual implica utilizar categorías de

análisis, alguna clase de teorización que guíe la investigación histórica” (Pereyra, 1993: 271-272). Con la mirada puesta en el caso español, este ambicioso programa de investigación lo ha esbozado Pereyra (2003) al presentar un libro en el que se recogía la tesis de Soledad Moreno.

En Popkewitz-Pereyra-Franklin (2001) puede comprobarse el interés de MAP por diseccionar contextualmente la escolarización como una práctica de gobierno y un efecto del poder, que se inscribe por capilaridad en las formas de pensar, sentir, ver y actuar. La densa síntesis presentada en el primer capítulo del libro que acabamos de citar se fue construyendo lentamente gracias a lo aprendido en anteriores trabajos de investigación. En unos casos, como en Pereyra (1992e) y Popkewitz-Pereyra (1994), se usaron ejemplos de ocho países para poner de relieve la naturaleza de las regulaciones globales que conforman la estructura de los sistemas educativos y los modelos de formación del profesorado. En otros (véase un resumen en Pereyra-González-Torres, 2005) se rentabilizó la participación en un proyecto comparado de investigación socioeconómica financiado por la Unión Europea⁴ para estudiar, entre 1999 y 2000, cuestiones relevantes de la gobernanza de los sistemas educativos frente a la exclusión social y el paro juvenil. Conectado indirectamente con esta línea hay que señalar antiguos (Pereyra, 1994b) y recientes (Pereyra-Luzón, 2005) trabajos sobre el papel desempeñado por el sistema educativo en la construcción de una conciencia europea.

Después de 1992, MAP tampoco dejó de lado viejos temas. Por un lado, la preo-

cupación por la jornada escolar y los tiempos escolares, si bien ahora y cada vez con mayor intensidad, señalando la necesidad de analizar sus impactos en el marco más amplio de las transformaciones globales y concediendo más atención a la importante función compensadora de *cuidado* que presta la institución escolar; además, y en un país con escasos recursos como el nuestro, Pereyra (1994, 1994a, 2002a, 2005) indicó que la implantación de la jornada continua no paliaría los problemas de la escuela tradicional al no ponerse en cuestión sus clásicas funciones educativas y sociales. Por el otro, con esa sugeridora mirada historiográfica a los maestros antiguos, analizó más detalladamente en Pereyra (1994c, 1994d, 1994e) los procesos configuradores de los cuerpos de docentes dentro de los sistemas nacionales de educación de masas.

La necesidad de difundir en castellano obras básicas en las que se vinculaba a las ciencias de la educación con la teoría social era algo ya sentido por MAP desde hace más de dos décadas. Justamente por ello, siendo Secretario de la RE pidió permiso a Ediciones Pomares para reproducir uno de los capítulos dedicados al currículum escolar de *A cargo del Estado*, un libro de Abram de Swaan que Pomares iba a traducir y editar. A partir de este primer contacto se establece una estrecha colaboración y se crea la colección “Educación y conocimiento”, bajo la inspiración y dirección de MAP. El primer título, *Modelos de poder y regulación social en Pedagogía*, salió al mercado en diciembre de 1994. Desde entonces, el trabajo conjunto se ha mantenido y la colección se compone de más de treinta

⁴ Nos referimos al proyecto *Educational Governance and Social Inclusion and Exclusion of Youth (EGSIE)*, liderado por el Prof. Sverker Lindblat (de la Universidad de Upsala, Suecia) y el propio MAP. Financiado con casi un millón de euros con cargo al IV plan marco de la Dirección General XII (Educación, Ciencia y Desarrollo) de la UE, incorporó a investigadores de Suecia, Finlandia, Islandia, Reino Unido, Alemania, Portugal y España, además de Australia.

volúmenes⁵. En septiembre de 2003 se inició una nueva colección: “Políticas y reformas educativas”, en la que hasta ahora se han publicado dos títulos, a cargo del Grupo de Investigación HUM 308, de la Junta de Andalucía, coordinado por MAP.

En enero de 1998, después de un año de arduas negociaciones con la editorial Taylor & Francis, se inicia la publicación de la

Revista de Estudios del Currículum (REC), en la que, bajo un tema monográfico, se traducen y editan los mejores artículos publicados en el *Journal of Curriculum Studies (JCS)*, a los que se añaden uno o dos artículos sobre el mismo tema de autores hispanoamericanos. La *REC* estuvo codirigida por Ian Westbury (el director del *JCS*) y por MAP⁶. Echando un simple vistazo al contenido de

⁵ Relación de obras publicadas en la colección “Educación y conocimiento” (autor, año de aparición en castellano y título): POPKEWITZ, T. S. (comp.), 1994, *Modelos de poder y regulación social en Pedagogía. Crítica comparada de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado*. RINGER, F. K., 1995, *El ocaso de los mandarines alemanes. Catedráticos, profesores y la comunidad académica alemana, 1890-1933*. GOODSON, I. F., 1995, *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. ROTHBLATT, S.; WITTROCK, B., 1996, *La universidad europea y americana desde 1800. Las tres transformaciones de la Universidad moderna*. FRANKLIN, B. M. (comp.), 1996, *Interpretación de la discapacidad. Ensayos sobre teoría e historia de la educación especial*. PEREYRA, M. A. (comp.), 1996, *Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada*. JOHNSEN, E. B., 1996, *Libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*. GIBBONS, M. et al., 1997, *La nueva producción del conocimiento: la dinámica de la ciencia y de la investigación en la sociedad contemporánea*. CUESTA, R., 1997, *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. HUNTER, I., 1998, *Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica*. BESALÚ, X.; CAMPANI, G.; PLAUDÀRIAS, J. M., 1998, *La educación intercultural en Europa. Un enfoque curricular*. BENNER, D., 1998, *La Pedagogía como ciencia. Teoría reflexiva de la acción y reforma de la praxis*. POPKEWITZ, T. S., 1998, *La conquista del alma infantil. Política de escolarización y construcción del nuevo docente*. CHERRYHOLMES, C. H., 1999, *Poder y crítica. Investigaciones postestructurales en educación*. CALERO, J.; BONAL, X., 1999, *Política educativa y gasto público en educación. Aspectos teóricos y una aplicación al caso español*. BOYD, C., 2000, *Historia Patria. Política, historia e identidad nacional en España: 1875-1975*. POPKEWITZ, T. S.; BRENNAN, M. (comps.), 2000, *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación*. WHITTY, G., 2000, *Teoría social y política educativa. Ensayos de sociología y política de la educación*. GREEN, A.; LENEY, T.; WOLF, A., 2001, *Convergencias y divergencias en los sistemas europeos de educación y formación profesional*. SCHRIEWER, J. (Comp.), 2002, *Formación del discurso en la educación comparada*. GEE, J. P., HULL, G. y LANKSHEAR, C. 2002, *El nuevo orden laboral. Lo que se oculta tras el lenguaje del capitalismo*. WESTBURY, I., 2002, *¿Hacia dónde va el currículum? La contribución de la teoría deliberadora*. BARNETT, R., 2002, *Claves para entender la universidad. En una era de supercomplejidad*. POPKEWITZ, T. S.; FRANKLIN, B. M.; PEREYRA, M. A. (comps.), 2003, *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. INAYATULLAH, S. y GIDLEY, J., 2003, *La universidad en transformación. Perspectivas globales sobre los futuros de la universidad*. FREITAG, M., 2004, *El naufragio de la universidad y otros ensayos de epistemología política*. PUELLES, M. de, 2004, *Estado y educación en la España liberal (1809-1857). Un sistema educativo nacional frustrado*. LAWN, M. y OZGA, J., 2004, *La nueva formación del docente. Identidad, profesionalismo y trabajo en la enseñanza*. LUENGO, J. (comp.), 2005, *Paradigmas de gobernación y de exclusión social en la educación. Fundamentos para el análisis de la discriminación escolar*. CHARLE, C., SCHRIEWER, J. y WAGNER, P. (eds.), 2006, *Redes intelectuales transnacionales. Formas de conocimiento académico y la búsqueda de identidades culturales*. DRORI, G. S., MEYER, J. W.; RAMÍREZ, F. O., SCHOFER, E. 2006 *La ciencia en la política mundial moderna. Institucionalización y globalización*. MICHEL B., 2006, *Formación, distancias y tecnologías*. PINAR, W. F. 2006, *¿Qué es la teoría del currículum?*

En la colección “Políticas y reformas educativas” han aparecido hasta el momento dos títulos: FERNÁNDEZ, M^a, 2003, *Igualdad de oportunidades educativas. La experiencia socialdemócrata española y francesa*. MONTES, S., 2003, *La Escuela Moderna. Revista pedagógica hispano-americana (1891-1934). La construcción del conocimiento pedagógico en España*.

⁶ La relación de temas monográficos publicados por la *REC* es la siguiente: *Teoría del currículum* (vol. 1, n^o 1, 1998); *Política educativa y reforma del currículum* (vol. 1, n^o 2, 1998); *Repensar la escolarización* (vol. 1, n^o 3, 1998); *Didáctica de las matemáticas* (vol. 1, n^o 4, 1998); *Historia del currículum* (vol. 2, n^o 1, 1999); *Didáctica de la ciencia* (vol. 2, n^o 2, 1999); *Educación cívica* (vol. 3, n^o 1, 2000).

la presentación de Pereyra (1998: 9) incluida en el primer número de esta relevante publicación se constatan las continuidades con la labor modernizadora de MAP como Secretario de la RE. En esta nueva etapa, la REC se ofrecía como herramienta para la construcción de puentes de diálogo crítico entre dos mundos académicos escasamente interconectados: el hispano y el anglosajón. Justamente por ello, era del todo necesaria la fijación de un campo o *ámbito pedagógico* en torno al cual fluyera la comunicación. No casualmente, MAP nos cuenta en la página citada su rápida decantación por el currículum “como aspecto de la Pedagogía donde más fructífera puede ser la interculturalidad, donde más podíamos aprender unos de otros... y también donde más problemas se plantean, al hallarse el currículum... bajo influencias de movimientos intelectuales, culturales, sociales y políticos”.

Tal y como indicaba MAP al final de esta presentación, la producción de un “genuino conocimiento pedagógico, crítico, relevante y aplicado a los temas y a los problemas que se producen en nuestros sistemas de escolarización” exigía la creación de instrumentos que favoreciesen el diálogo crítico entre las orillas de diferentes océanos. Es decir, de una *flota pedagógica* cuyos dos buques insignias –estas dos últimas colecciones– se habían botado respectivamente en 1994 y 1998. Lamentablemente, debido a la falta de suscriptores que habrían sido necesarios para la viabilidad económica del proyecto, el último de los barcos –la REC– dejó de publicarse en marzo de 2000, es decir, se hundió tras una corta travesía; y, al menos hasta el momento, los esfuerzos por reflotarlo en forma de Anuario no han dado resultados. A la vista de la escasa recepción de la teoría social en el discurso educativo español, del otro buque –las dos colecciones ya citadas– podríamos decir que navega a la *deriva*, azotado por peligrosos vientos y mareas en el mar de la apatía hacia cualquier clase de conocimiento que no pueda acotarse dentro del perímetro gremial.

Las razones que podrían explicar semejante situación son muy complejas. Inicialmente uno tiende a pensar en el carácter

del *armador*, es decir, de MAP. Pero, dejando de lado algunas peculiaridades, lo cierto es que este argumento pierde peso cuando se comprueba su presencia en el Consejo de Redacción de revistas tan prestigiosas como el JCS o la *London Review of Education*. Además, la sociabilidad y el buen hacer profesional de MAP se evidencian al comprobar su pertenencia a la famosa *American Educational Research Association* (AERA), a cuyos congresos suele asistir casi todos los años, y, asimismo, a la *Comparative Education Society in Europe*, de la que fue Secretario en el período 1993-2004 y de la que es Vicepresidente en la actualidad.

¿Cómo entender, entonces, el escaso eco institucional de las aportaciones hechas por un autor cuyos trabajos, según nos indicaba un acreditado especialista español refiriéndose a los dos publicados en *Témpora* hace ya un cuarto de siglo, han sido manejados “por más de un colega, pero no por muchos ni bastantes”? Tal apreciación parece atinada: siendo bien cierto que el artículo de Pereyra (1981a) es la primera cita que aparece en la introducción al segundo volumen de la *Historia de la educación* dirigida por Agustín Escolano, y publicada por Anaya en el año 1985, no lo es menos que la filosofía general de esta obra está muy alejada de los planteamientos expuestos por MAP en aquella revista. En nuestra opinión, y por usar un término kuhniiano, quizá la causa más importante de su escaso impacto en la comunidad española de los historiadores de la educación sea la *incommensurabilidad* entre dos discursos paradigmáticos: uno, el hispano, en el que pesaba fuertemente un enfoque historicista-esencialista aderezado con fuertes dosis de empirismo positivista; y otro, el *importado* por MAP de Columbia, que remarcaba el carácter social del conocimiento y reclamaba la necesidad de aproximarse sociogenéticamente al estudio de los sistemas educativos y a la historia de las disciplinas científicas. Tal vez este fuese uno de los motivos por los que MAP abandonó en junio de 2000 la Sociedad Española de Historia de la Educación (SEDHE), una organización a la que estuvo afiliado desde el 28 de enero de 1989.

Finalmente, y puesto que además de *razón* la ciencia es también *institución*, la *marginalidad* académica de MAP podría explicarse por su identidad profesional más bien *difusa* o *pluridisciplinar*, en el contexto de unos gremios mucho más preocupados por el blindaje de campos/objetos de estudio y por el establecimiento de fronteras –hasta tal punto que trabajos como el comentado de A. Tiana parecen estar escritos por *caballeros* o *escuderos* exclusivamente preocupados por defender el honor de su *dama* o disciplina– que por mezclarse con el mejor conocimiento científico disponible, venga de donde venga, en aras de una aproximación analíticamente más rica a los acuciantes problemas socio-escolares de nuestra época.

Los firmantes de este artículo, pasajeros del *cayuco* fedecariano en el cual emprendimos hace tiempo el viaje hacia Ítaca⁷, creemos mucho más estimulante arribar en *bahías nunca vistas* y visitar *ciudades de Egipto* para aprender de sus *sabios* que volver insistentemente sobre viejos asuntos, territorializando un saber que, como bien ha escrito MAP asimilando una rica tradición de pensamiento científico-social de la que somos herederos, sólo puede enriquecernos vitalmente si lo entendemos a modo de un lento flujo que nos empape a lo largo de los años.

REFERENCIAS

- ESCOLANO BENITO, A. (dir.) (1980). *La investigación pedagógica universitaria en España: estudio histórico-documental (1940-1976)*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- GIMENO, J.; PÉREZ, A. I. (1983). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- GUEREÑA, J. L.; RUIZ BERRIO, J.; TIANA, A. (eds.) (1994). *Historia de la Educación en la España contemporánea. Diez años de investigación*. Madrid: MEC-CIDE.
- GUICHOT REINA, V. (2003). *Democracia, ciudadanía y educación. Una mirada crítica sobre la obra pedagógica de John Dewey*. Madrid: Biblioteca Nueva.

- LÓPEZ Y CANDEAL, J. (1884). *Colección de disertaciones pedagógicas de utilidad para los profesores de todos los ramos y para cuantos han de ocuparse de la educación de la infancia*. Madrid: Establecimiento tipográfico de Felipe Pinto Orovio.
- LUIS GÓMEZ, A. (2000). *La enseñanza de la historia ayer y hoy. Entre la continuidad y el cambio*. Sevilla: Díada.
- LUIS, A.; GUIJARRO, A. (1992). *La enseñanza de la geografía. Guía introductoria*. Prólogo de José María Rozada. Santander: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cantabria.
- MOLINOS TEJADA, M^a del C. (2002). *Concepto y práctica del currículum en John Dewey*. Pamplona: EUNSA.
- ROMERO, J.; LUIS, A. (2006). Reestructuración de los sistemas educativos y cambios en la formación inicial del profesorado. Algunas reflexiones a partir del caso inglés. En ESCUDERO, J. M.; LUIS, A. (eds.). *La formación del profesorado y la mejora de la educación. Políticas y prácticas*. Barcelona: Octaedro, 83-122.
- TIANA FERRER, A. (2005). La Historia de la Educación en la actualidad: viejos y nuevos campos de estudio. En FERRAZ LORENZO, M. (ed.). *Repensar la historia de la educación. Nuevos desafíos, nuevas propuestas*. Madrid: Biblioteca Nueva, 105-145.
- VIÑAO FRAGO, A. (2001-2002). La dimensió i presència internacional de l'obra de Jordi Monés. *Educació i Històrica. Revista d'Història de l'Educació*, 5, 105-113.

Bibliografía de Miguel A. Pereyra (cronológica)

- PEREYRA, M. A. (1975). El niño obeso y su cuerpo. *Revista de Psicología y Pedagogía Aplicadas* 16, 29-47.
- PEREYRA, M. A. (1975a). Psicodinámica familiar en la obesidad infantil. *Folia Clínica Internacional-Revista de Medicina y Ciencias limitrofes* 11, 3-10.
- PEREYRA, M. A. (1977). Estrategias educativas en la prevención de la obesidad infantil. *Boradón* 218, 197-206.
- PEREYRA, M. A. (1978). Estima propia y obesidad. El concepto de estima de sí mismo en la dinámica familiar del niño obeso. *Archivos de Neurobiología* 2, 109-120.

⁷ Las imágenes de este párrafo evocan un bello poema escrito por el griego Konstantino Kavafis en 1911. En esos versos, la mítica isla de Ítaca se convierte en una expresiva metáfora del conocimiento y de la vida.

- SÁNCHEZ MORO, J. R.; PEREYRA, M. A. (1978). Educación y medio ambiente. *Información Comercial Española. Revista de Economía* 537, 89-96.
- PEREYRA, M. A. (1979). El principio de la actividad en John Dewey y en la Institución Libre de Enseñanza. Un estudio comparado. *Revista Española de Pedagogía* 144, 79-94.
- PEREYRA, M. A. (1981). La Historia de la Educación en la formación de los educadores. Los profesores de E. G. B. ante la historia de la educación. *Témpora* 1, 7-21.
- PEREYRA, M. A. (1981a). La Historia de la Educación en la formación de los educadores. Orígenes y evolución de una disciplina escolar. *Témpora* 2, 57-72.
- PEREYRA, M. A. (1982). Introducción: Reflexiones en torno a la enseñanza de la Historia. En PEREYRA, M. A. (comp.). *La Historia en el aula. Estudios sobre la enseñanza de la Historia*. Compilación e introducción de Miguel Pereyra. Santa Cruz de Tenerife: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Laguna, 15-34.
- PEREYRA, M. A. (1982a). Educación, salud y filantropía: el origen de las colonias escolares en España. *Historia de la Educación* 1, 145-168.
- PEREYRA, M. A. (1984). La filosofía de los centros de profesores: las alternativas del modelo británico. *Cuadernos de Pedagogía* 114, 17-23.
- PEREYRA, M. A. (1985). Monroe, Paul (1869-1947). En ESCOLANO, A. (coord.). *Diccionario de Ciencias de la Educación. Historia de la educación, II. La Educación Contemporánea*. Madrid: Anaya, 245-246.
- PEREYRA, M. A. (1986). Planificaciones y planificadores del cambio educativo. Introducción al análisis de los modelos de innovación educativa. En *I Semana do magisterio lucense* (Setembro 85). Lugo: Xunta de Galicia-Consellería de Educación e Cultura, 11-33.
- PEREYRA, M. A. (1988). Hubo una vez unos maestros ignorantes. Los maestros de primeras letras y el movimiento ilustrado de las academias. *Revista de Educación* número extraordinario, 193-224.
- PEREYRA, M. A. (1988a). Introducción. En POPKEWITZ, T. S. *Paradigma e ideología en investigación educativa. Las funciones sociales del intelectual*. Traducción de Antonio Ballesteros. Barcelona: Mondadori, 7-24.
- PEREYRA, M. A. (1988b). El profesionalismo a debate. *Cuadernos de Pedagogía* 161, 12-16.
- PEREYRA, M. A. (1989). Las reformas y el profesorado. *Nuestra Escuela* 102, 29-34.
- PEREYRA, M. A. (1989a). Introducción. *Revista de Educación* número extraordinario, 15-22.
- PEREYRA, M. A. (1989b). La comparación, una empresa razonada de análisis. Por otros usos de la comparación. *Revista de Educación* nº extraordinario, 23-76.
- PEREYRA, M. A. (1990). Introducción. En ALTBACH, P. G.; KELLY, G. P. (comps.). *Nuevos enfoques en educación comparada*. Presentación de la edición española de Miguel A. Pereyra. Traducción de Antonio Ballesteros Jaraiz. Madrid: Mondadori, III-XVII.
- PEREYRA, M. A. (1992a). La construcción social del tiempo escolar. *Cuadernos de Pedagogía* 206, 8-12.
- PEREYRA, M. A. (1992b). La jornada escolar en Europa. *Cuadernos de Pedagogía* 206, 14-23.
- PEREYRA, M. A. (1992c). España: conclusiones para un debate. *Cuadernos de Pedagogía* 206, 24-26.
- PEREYRA, M. A. (1992d). Para saber más. *Cuadernos de Pedagogía* 206, 27-28.
- PEREYRA, M. A. (1992e). Prácticas de reforma na formação de professores em oito países. En NÓVOA, A.; POPKEWITZ, T. S. *Reformas educativas e formação de professores*. Lisboa: Educa, 11-41. Una segunda versión de este trabajo puede consultarse, tanto en inglés como en castellano, en POPKEWITZ-PEREYRA (1993).
- PEREYRA, M. A. (1993). La construcción de la educación comparada como disciplina académica. Defensa e ilustración de la historia de las disciplinas. En SCHRIEWER, J.; PEDRÓ, F. (comps.). *Manual de Educación Comparada, vol. 2. Teorías, investigaciones, perspectivas*. Barcelona: PPU, 255-323.
- PEREYRA, M. A. (1994). ¿Jornada única o jornada continuada? ¡No es esa la cuestión! *Trabajadores de la Enseñanza*, 153, 35-50. Con la bibliografía no incluida en esta primera versión, el trabajo se publicó asimismo en la revista argentina *Propuesta Educativa*, nº 18, junio 1998, 28-45; y con ligeras modificaciones en PEREYRA, M. A. (2002a).
- PEREYRA, M. A. et al. (1994a). Las dudas de la jornada continua. *Cuadernos de Pedagogía* 221, 72-73.
- PEREYRA, M. A. (1994b). The Social Participation in the Construction of the European Dimension in Education. *CESE Newsletter* 36, 12-21.
- PEREYRA, M. A. (1994c). Maestros de primeras letras. La Hermandad de San Casiano y las academias de maestros. En DELGADO CRIADO, B. (coord). *Historia de la educación en España y América, Volumen 2. La educación en la España moderna (siglos XVI-XVIII)*. Madrid: Morata y SM, 786-804.

- PEREYRA, M. A. (1994d). Primeras Escuelas Normales. En DELGADO CRIADO, B. (coord). *Historia de la educación en España y América*, Volumen 3. *La educación en la España contemporánea (1789-1975)*. Madrid: Morata y SM, 168-177.
- PEREYRA, M. A. (1994e). Las escuelas normales y el magisterio primario. En DELGADO CRIADO, B. (coord). *Historia de la educación en España y América*, Volumen 3. *La educación en la España contemporánea (1789-1975)*. Madrid: Morata y SM, 396-401.
- POPKEWITZ, T. S.; PEREYRA, M. A. (1993). An eight country study of reform practices in teacher education. En POPKEWITZ, T. S. (comp.). *Changing patterns of power. Social regulations and teacher education reform*. New York: Suny Press, 1-52. Véase una versión revisada y ampliada en castellano en POPKEWITZ, T. S.; PEREYRA, M. A. (1994). Estudio comparado de las prácticas contemporáneas de reforma de la formación del profesorado en ocho países: configuración de la problemática y construcción de una metodología comparativa. En POPKEWITZ, T. S. (comp.). *Modelos de poder y regulación social en Pedagogía. Crítica comparada de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado*. Barcelona: Pomares-Corredor, 15-94.
- PEREYRA, M. A. (1997). Indicadores educativos, política educativa. Cinco opiniones. *Cuadernos de Pedagogía* 256, 70-71.
- PEREYRA, M. A. (1998). La Revista de Estudios del Currículum. *Revista de Estudios del Currículum* 1, 9-12.
- PEREYRA, M. A. (1998a). Mitos y realidades de la reforma de la formación del profesorado en España: entre el pasado y el presente. En BIRGIN A.; DUSSEL, I.; DUSCHATZKY, L.; TIRAMONTI, G. (comps.). *La formación docente. Cultura, escuela y política. Debates y experiencias*. Buenos Aires: Troquel, 89-104.
- PEREYRA, M. A.; SEVILLA, D.; CASTILLO, P. J. (1999). The Spanish educational system: A report, *Uppsala Reports on Education* 34, 171-203. (El volumen, *Education governance and social integration and exclusion: National cases of educational systems and recent reforms*, fue compilado por S. Lindblad, S. y T. S. Popkewitz).
- PEREYRA, M. A.; CASTILLO, P. J. (2000). The official discourse of social integration in Education in Spain: A text analysis report. *Uppsala Reports on Education* 36, 139-158. (El volumen, *Public discourses on education governance and social integration and exclusion: Analyses of policy texts in European contexts*, fue compilado por S. Lindblad, y T. S. Popkewitz).
- PEREYRA, M. A. *et al.* (2000). Social inclusion and exclusion in Spain: The blurring images of a reformed schooling. *Uppsala Reports on Education* 36, 261-298. (El volumen, *Studies in the power of reasons and the reasons of power*, fue compilado por S. Lindblad, S. y T. S. Popkewitz). Ampliado y revisado, este trabajo puede consultarse en PEREYRA, M. A.; GONZÁLEZ, J. C.; TORRES, M. (2005).
- PEREYRA, M. A. (2001). Los multialfabetismos y las nuevas tecnologías. En GÓMEZ-CAMÍNARO, R. (coord). *La enseñanza de las lenguas en el nuevo milenio*. Granada: Grupo Editorial Universitario, 57-65. Versión revisada y ampliada de PEREYRA, M. A. (2001a). Las multialfabetizaciones y las tecnologías de la información y la comunicación en la escuela del nuevo capitalismo. *Andalucía Educativa* 25, 7-10.
- PEREYRA, M. A. (coord.) (2001). Interviews with spanish actors (political, social and educational). *Uppsala Reports on Education* 37, 289-336. (capítulo doceavo; el volumen, *Listening to education actors on governance and social integration and exclusion. A report from the EGSIE project*, fue editado por S. Lindblad. y T. S. Popkewitz).
- POPKEWITZ, T. S.; PEREYRA, M. A.; FRANKLIN, B. A. (2001). History, the problem of knowledge, and the new cultural history of schooling: An Introduction. En POPKEWITZ, T. S.; FRANKLIN, B. A.; PEREYRA, M. A. (comps.). *Cultural history and education. Critical essays on knowledge and schooling*. New York: RoutledgeFalmer, 3-42. Hay versión castellana, POPKEWITZ, T. S.; PEREYRA, M. A.; FRANKLIN, B. A. (2003). Historia, el problema del conocimiento y la nueva historia cultural de la escolarización: Una introducción. En POPKEWITZ, T. S.; FRANKLIN, B. A.; PEREYRA, M. A. (comps.). *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. Barcelona-México: Ediciones Pomares, 15-58 (Hay también un prefacio de los compiladores, 9-13).
- PEREYRA, M. A. (2002). Cambio en las reformas educativas. O problemas sin problemáticas en la nueva sociedad global. *Cuadernos de Pedagogía*, 319, 44-48.
- PEREYRA, M. A. (2002a). La jornada escolar y su reforma en España: un marco de comprensión. En PEREYRA, M. A.; GONZÁLEZ FARACO, J. C.; CORONEL, J. (coords.). *Infancia y escolarización en la modernidad tardía*. Madrid: Universidad Internacional de Andalucía-Akal, 71-104.

- PEREYRA, M. A. (2002b). Changing educational governance in Spain: decentralisation and control in autonomous communities. *European Educational Research Journal*, vol. 1-4, 667-675. (Consultado el 20 de junio de 2006: http://www.wvwords.co.uk/pdf/viewpdf.asp?j=eerj&vol=1&issue=4&year=2002&article=5_Pereyra_EERJ_1_4&id=80.33.40.88).
- JIMÉNEZ, M.; CASTILLO, P.; TORRES, M; PEREYRA, M. A. (2003). Belief in Equality: The Spanish Case. En RINE, R. et al. (eds.). *Adolescents Facing the Educational Politics of the 21st Century: Comparative Survey on Five National Cases and Three Welfare Models*. Turku (Finlandia): Finnish Educational Research Association, 139-180.
- PEREYRA, M. A. (2003). Políticas y reformas educativas: sobre nuestro programa de investigación. En MONTES MORENO, S. *La Escuela Moderna. Revista pedagógica hispanoamericana (1891-1934) y la producción del conocimiento pedagógico en España*. Barcelona-México: Ediciones Pomares, I-XV.
- PEREYRA, M. A. (2005). En el comienzo de una nueva época. *Cuadernos de Pedagogía* 349, 53-59.
- PEREYRA, M. A.; GONZÁLEZ, J. C.; TORRES, M. (2005). Cambio político, escuela y exclusión social: la última reforma escolar española del siglo XX relatada por sus actores. En LUENGO, J. J. (comp.). *Paradigmas de gobernanación y de exclusión social en la educación. Fundamentos para el análisis de la discriminación escolar contemporánea*. Barcelona-México: Pomares, 199-239. Revisión en profundidad de un informe presentado por el equipo español del proyecto de investigación socioeconómico (TSER) EGSIE (*Educational Governance and Social Integration and Exclusion in Europe*) del IV Plan Marco de la Dirección General XII de la Comisión Europea que tuvo su última reunión en la isla de La Palma (Canarias) en el mes de marzo de 2000.
- PEREYRA, M. A.; LUZÓN, A. (2005). Europe in Spanish Textbooks: a Vague Image in the Space of Memory. En SCHISLER, H.; SOYSAL, Y. (comps.). *The nation, Europe, and the world: textbooks and curricula in transition*. New Cork: Berghan Books, 2005, 163-190.
- PEREYRA, M. A.; LUZÓN, A.; SEVILLA, D. (2006). Las universidades españolas y el proceso de la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. Limitaciones y perspectivas de cambio. *Revista Española de Educación Comparada*, 12 (monográfico compilado por el autor intitulado "El proceso de Bolonia: dinámicas y desafíos de la enseñanza superior en Europa a comienzos de una nueva época"), 113-143.