

---

SOCIEDAD ESPAÑOLA DE EDUCACIÓN COMPARADA

*Revista Española  
de Educación Comparada*

NÚMERO 39

DOI: 10.5944/reec.39.2021

---

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

*Sociedad Española de Educación Comparada*

ISSN: 2174-5382



## CONSEJO DE REDACCIÓN

---

### DIRECTORES

M<sup>a</sup> José García Ruiz (*UNED*) & Javier M. Valle López (*UAM*)

### SECRETARIO DE GESTIÓN

Antonio Martínez Muñoz (*UCLM*)

### SECRETARÍA DE EDICIÓN

Gabriel Álvarez López (*USAL*)

Belén Espejo Villar (*USAL*)

David Celorrio de Ochoa (*UCM*)

## CONSEJO EDITORIAL

---

Roberto Albarea, *Universidad de Udine*

Inmaculada Egido Gálvez, *Universidad Complutense de Madrid*

José Luis García Garrido, *Universidad Nacional de Educación a Distancia*

Luis Miguel Lázaro Lorente, *Universidad de Valencia*

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

Miguel Á. Pereyra, *Universidad de Granada*

Francesc Raventós Santamaría, *Universidad de Barcelona*

María Teresa Terrón Caro, *Universidad de Pablo Olavide*

Alejandro Tiana Ferrer, *Universidad Nacional de Educación a Distancia*

Leoncio Vega Gil, *Universidad de Salamanca*

## CONSEJO ASESOR INTERNACIONAL

---

### *Europa*

Clementina Acedo, *BIE*

Marc Bray, *WCCES*

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

Mariane Frenay, *Université Catholique de Louvain*

Jean-Luc Gurtner, *Université de Fribourg*

Hans-Georg Kotthoff, *University of Freiburg*

Dimitris Mattheou, *University of Athens*

António Nóvoa, *Universidade de Lisboa*

Rauni Räsänen, *University of Oulu*

Jürgen Schriewer, *Humboldt Universität*

Hannu Simola, *University of Helsinki*

Lennart Wikander, *University of Uppsala*

Thyge Winther-Jensen, *Danish University of Education*

### ***América del Norte***

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

### ***América Central y del Sur***

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

### ***Asia***

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

### ***Australia***

Anthony Welch, *University of Sydney*

### ***África***

Abderrahman el Fathi, *Universidad Abdelmalek Es-Saâdy*  
Zohra Lhioui, *Universidad Moulay Ismaïl de Meknes*

© Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid, 2021

ISSN: 2174-5382

*Revista semestral*

*Nº. 39*

*doi: 10.5944/reec.39.2021*

*Edita: UNED (Servicio de Publicaciones)*

---

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

LA «REVISTA ESPAÑOLA DE EDUCACIÓN COMPARADA» ESTÁ INDIZADA EN:

**BASES DE DATOS INTERNACIONALES DE LA ESPECIALIDAD**

IRESIE

ERA (Educational Research Abstracts)  
Education Journals database. Proquest

**BASES DE DATOS INTERNACIONALES MULTIDISCIPLINARES**

SCOPUS

Fuente Academica Premier

IBZ online

Periodicals Index Online

REDIB (Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico)

DOAJ (Directorio de Revistas en Acceso Abierto)

ESCI (Emerging Sources Citation Index)

**SISTEMAS DE EVALUACIÓN INTERNACIONALES**

ERIH PLUS; Google Scholar Metrics: Índice h5 (9) y mediana h5 (21); Journal  
Scholar Metrics (JSM) Q3; Latindex (33 requisitos cubiertos);

Scimago Journal Ranking (SJR) 2020 (Q4 - 0,11).

**CATÁLOGOS INTERNACIONALES**

Ulrichs, British Library, Library of Congress, Worldcat, OEI, UNESDOC, IoE  
London, Kings College London etc.

.....

**BASES DE DATOS NACIONALES DE LA ESPECIALIDAD**

Redined

**BASES DE DATOS NACIONALES MULTIDISCIPLINARES**

DIALNET

ISOC

A360<sup>o</sup>

**SISTEMAS DE EVALUACIÓN NACIONALES**

CIRC: B; ANEP: A; DICE: 28,95; CARHUS+2018: D; RESH: 0,109; MIAR2020  
ICDS: 9,9; INRECS: Q2 0,103 (47/162). Sello de calidad de la FECYT (2015)  
renovado en la VI (2020) y VII convocatoria (2021).

**CATÁLOGOS NACIONALES**

Cisne, Rebiun, Biblioteca Nacional de España etc.

# SUMARIO

## CONTENTS

### MONOGRÁFICO «LA EDUCACIÓN EN LOS PAÍSES EMERGENTES: ¿NUEVOS LABORATORIOS EDUCATIVOS DEL SIGLO XXI?»

### MONOGRAPHIC 'THE EDUCATION IN THE EMERGENT COUNTRIES: NEW EDUCATION LABORATORIES OF THE XXIST CENTURY?'

ANA ANCHETA-ARRABAL, *Editorial: La educación en los países emergentes: ¿nuevos laboratorios educativos del siglo XXI?* (EDITORIAL: THE EDUCATION IN THE EMERGENT COUNTRIES: NEW EDUCATION LABORATORIES OF THE XXIST CENTURY?).....10

CHARL WOLHUTER, *Emerging Countries as Taxon in Comparative and International Education* (PAÍSES EMERGENTES COMO TAXON EN EDUCACIÓN COMPARADA E INTERNACIONAL).....18

WISLLAYNE IVELLYZE OLIVEIRA-DRI; CRISTINA PULIDO-MONTES, *Los Planes Educativos del MERCOSUR y la recontextualización de sus políticas en Brasil* (MERCOSUR EDUCATIONAL PLANS AND THE RECONTEXTUALIZATION OF ITS POLICIES IN BRAZIL).....37

GUILLERMO RAMÓN RUIZ, *El derecho a la educación: definiciones constitucionales comparadas en América del Sur* (THE RIGHT TO EDUCATION: COMPARATIVE CONSTITUTIONAL DEFINITIONS IN SOUTH AMERICA).....61

LIYA KALINNIKOVA MAGNUSSON, *Education laboratories in 'education for all' in Russia: from Lenin to Putin* (LABORATORIOS EDUCATIVOS EN LA «EDUCACIÓN PARA TODOS» EN RUSIA: DE LENIN A PUTIN).....81

JIN SUN; AIYI YANG, *Optimism Beyond the Problems: BRICS Higher Education Cooperation from a Chinese Perspective* (OPTIMISMO MÁS ALLÁ DE PROBLEMAS: LA COOPERACIÓN DE BRICS EN EDUCACIÓN SUPERIOR DESDE LA PERSPECTIVA CHINA).....103

TAKAKO MINO, *Building a Liberal Arts Tradition in India* (CONSTRUYENDO UNA TRADICIÓN DE ARTES LIBERALES EN INDIA).....123

ROCÍO LÓPEZ-GARCÍA-TORRES; ELIA SANELEUTERIO; NURIA ANDREU-ATO, *De la formación docente en España a la práctica educativa en Senegal: un proyecto de cooperación internacional basado en el aprendizaje servicio para Infantil y Primaria* (FROM TEACHER TRAINING IN SPAIN TO EDUCATIONAL PRACTICE IN SENEGAL: AN INTERNATIONAL COOPERATION PROJECT BASED ON SERVICE LEARNING FOR PRE-SCHOOL AND PRIMARY EDUCATION).....138

AMPARO RODRIGO-MATEU, *La cooperación educativa y cultural entre España e India. Logros y retos* (EDUCATIONAL AND CULTURAL COOPERATION BETWEEN SPAIN AND INDIA. ACHIEVEMENTS AND CHALLENGES).....160

## ESTUDIOS E INVESTIGACIONES

### ANALYSIS AND RESEARCH

SHAMALY ALHELÍ NIÑO CARRASCO; JUAN CARLOS CASTELLANOS-RAMÍREZ; RUBÉN BERMÚDEZ VIVAS, *Reacciones de las universidades mexicanas frente al virus SARS-CoV-2* (REACTIONS OF THE MEXICANS UNIVERSITIES AGAINST THE SARS-CoV-2 VIRUS)....180

MARÍA AMAYA GÓMEZ ROJO, *Reflexiones, herramientas, competencias y respuestas para la Educación Internacional en tiempo Covid-19* (REFLECTIONS, TOOLS, COMPETENCES AND RESPONSES FOR INTERNATIONAL EDUCATION IN COVID-19 TIME).....203

JOAN MARIA SENENT SÁNCHEZ; MARTA SENENT CAPUZ, *La reforma de la formación inicial del profesorado: Colaboración entre las universidades y los centros de enseñanza obligatoria. Experiencias europeas* (THE REFORM OF INITIAL TEACHER TRAINING: COLLABORATION BETWEEN UNIVERSITIES AND COMPULSORY SCHOOLS. EUROPEAN EXPERIENCES).....218

SUSANA HERRADAS MARTÍN, *Evaluación de la práctica de los docentes de educación obligatoria, estudio comparado en Europa* (TEACHER EVALUATION IN EUROPEAN COMPULSORY EDUCATION).....238

INÉS MARÍA GONZÁLEZ VIDAL, *Prevalence of the student's gender in their daily interactions with devices on the Internet* (PREDOMINIO DEL GÉNERO DEL ALUMNO EN SUS INTERACCIONES DIARIAS CON LOS DISPOSITIVOS EN INTERNET).....254

AMURABI OLIVEIRA, *Máster para la formación de profesores en Ciencias Sociales en Brasil y España: algunos elementos comparativos* (MASTER FOR TEACHER TRAINING IN SOCIAL SCIENCES IN BRAZIL AND SPAIN: SOME COMPARATIVE ELEMENTS).....271

## DOCUMENTOS

### DOCUMENTS

ENCARNACIÓN SÁNCHEZ LISSEN; ALICIA SIANES BAUTISTA, *Ley General de Educación Superior de México. Calidad, inclusión social, gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza superior: criterios que sostienen una ley* (MEXICO'S GENERAL HIGHER EDUCATION ACT. QUALITY, SOCIAL INCLUSION, GRATUITY AND COMPULSORY NATURE OF HIGHER EDUCATION: CRITERIA THAT SUSTAIN AN ACT).....286

## RESEÑAS

### BIBLIOGRAPHICAL REVIEWS

BAIUTTI, M. (2019): *Protocollo Di Valutazione Intercultura Comprendere, Problematizzare E Valutare La Mobilità Studentesca Internazionale*. (Pisa: ETS). Recensión a cargo de José Henrique Arzani.....301



## **MONOGRÁFICO / MONOGRAPHIC**

# **LA EDUCACIÓN EN LOS PAÍSES EMERGENTES: ¿NUEVOS LABORATORIOS EDUCATIVOS DEL SIGLO XXI?**

**The education in the emergent countries: new education  
laboratories of the XXIst century?**

Coordinado por Ana Ancheta-Arrabal

Coordinated by Ana Ancheta-Arrabal

1



## *Editorial: La educación en los países emergentes: ¿nuevos laboratorios educativos del siglo XXI?*

---

*Editorial: The education in the emergent countries: new education laboratories of the XXIst century?*

**Ana Ancheta-Arrabal\***

DOI: 10.5944/reec.39.2021.31001

Recibido: **7 de junio de 2021**  
Aceptado: **7 de junio de 2021**

---

\*ANA ANCHETA-ARRABAL: Profesora Contratada Doctora en el Departamento de Historia y Educación Comparada de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Valencia trabaja las líneas de investigación centradas en las políticas y sistemas de Educación y Atención de la Primera Infancia, el derecho a la educación y la equidad educativa desde la perspectiva y el ámbito de la educación comparada e internacional. **Datos de contacto:** E-mail: ana.ancheta@uv.es. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9833-242X> y SCOPUS AUTHOR ID: 57201408839

La denominación de mercados o economías emergentes ha categorizado de forma fluida a determinadas naciones bajo la designación de un fenómeno económico o comercial desde la última década del pasado siglo (Authers, 2006). Entre estos países, los denominados como BRICS (Brasil, Rusia, India, China y Sudáfrica) se consideran un grupo económico importante, dada su enorme expansión económica en la última década y, al menos en algunos casos, por su transición desde la relativa desaceleración económica hacia un crecimiento económico dinámico (Industry Week, 2011; Follath & Hesse, 2014).

Frente al intenso debate que la emergencia de estas economías ha generado para identificar el papel que desenvuelven como conjunto en el marco de las relaciones internacionales, el grupo BRICS ha atendido a la advertencia de transitar gradualmente de la convergencia hacia una cierta normatividad con respecto a temáticas claves para su permanencia y expansión en el horizonte de una mejor adaptación al sistema multilateral en formación, aumentando la coherencia del grupo exponencialmente e inclusive abordando áreas de cooperación poco conocidas que incluyen sectores como ciencia, agricultura, creación de un Think Tank, entre otros, lo que le ha promovido más allá de una realidad transitoria en el plano internacional (Oliver Stuenkel, 2017). Aunque las declaraciones efectuadas en las cumbres de este grupo se centran en la cooperación económica y comercial mutua (BRICS Think Tanks Council, 2013), también ha habido intentos considerables de mejorar la colaboración en la educación, así como en la investigación por las enormes oportunidades que pueden contribuir a su consolidación económica frente a los diversos desafíos que comparten estos países (Havlik et. al., 2009; Rensburg, et. al., 2015). Representando un hito tanto en la asociación BRICS como en la colaboración de la UNESCO con el Grupo en cuestión, en la consulta organizada en el marco de la 37ª Sesión de la UNESCO Conferencia general en París en noviembre de 2013 los Ministros de educación acordaron unir fuerzas junto con la UNESCO para apoyar el progreso de la educación en el nivel mundial a través de acciones coordinadas. Igualmente, se instaba a trabajar en la promoción y establecimiento de un mecanismo para la cooperación permanente en educación, invitando a este organismo internacional a desempeñar un papel central en el apoyo de su acción colectiva. Desde entonces, el compromiso del Grupo con la educación y la investigación en las cumbres BRICS celebradas ha puesto de manifiesto los intentos para sentar las bases de esta acción colectiva afirmando la importancia estratégica de la educación para el desarrollo sostenible y el crecimiento económico inclusivo y comprometido para fortalecer la cooperación.

Estos países han aumentado su gran potencial inicial para influir individualmente en las tendencias educativas mundiales a través de la experiencia que pueden compartir, de sus roles crecientes como socios de desarrollo y de los nuevos enfoques que está desarrollando para la cooperación internacional. Como resultado durante los últimos años, se ha transformado el mapa mundial de la educación, escolarizando millones de estudiantes, estableciendo centros de aprendizaje de clase mundial, que impulsan la innovación y comparten experiencia y conocimiento (UNESCO, 2014).

Desde este escenario, se abrió la llamada del número que aquí se presenta en torno al estudio de los avances, tendencias y desafíos de la educación y la investigación comparada en este grupo de países con la finalidad de contribuir tanto al objeto de su conocimiento como a identificar las potencialidades del mismo para la aplicación científica y académica del público especializado y para su interés del público general. A tales efectos, la primera de las contribuciones a cargo del profesor Wolhuter –*Emerging Countries as Taxon in Comparative and International Education*– explora las posibilidades como unidades

supranacionales de comparación tanto del taxón de los países emergentes como, dentro de los mimos, del denominado grupo BRICS en el ámbito de la Educación Comparada y la Educación Internacional. Como el mismo autor indica, su trabajo de trayectoria previa viene motivado desde el intento de superar la predilección por el Estado nación como unidad de análisis predominante entre comparatistas, pero también sin olvidar que en sí misma también constituye una fuerza poderosa en la configuración de los sistemas educativos nacionales que, a su vez, siguen integrando una característica potente e indisoluble del escenario global. En todo caso, también justifica esta necesidad de pasar del nivel de análisis nacional al supranacional en particular desde la propia motivación por la que la revolución tecnológica internacional de comunicaciones y transporte y la economía internacional resultante ineludiblemente unida a la globalización y a la movilidad demográfica, junto con la crisis ecológica y otros desafíos globales como el terrorismo, han despojado simplemente tanto de la impermeabilidad (real o retratada) de las fronteras nacionales y la soberanía nacional como de valor a este nivel de análisis en la Educación Comparada (autor citando a Kamens, 2017), que se suma al surgimiento de estructuras globales desde las que dichas agrupaciones supranacionales también han comenzado a tener más sentido. A partir de aquí, el autor ofrece un estudio del grupo de países emergentes, como posible taxón para los estudios en la educación comparada e internacional, sobre los contextos sociales y el desarrollo educativo de estos países con el objetivo de determinar la homogeneidad interna y la varianza entre ellos. A pesar de no representar una categoría demasiado homogénea, se concluye que en sí mismo este grupo de trayectorias educativas a la vanguardia de las naciones del Sur Global y en la orientación del desarrollo educativo, representa un laboratorio educativo para los estudios de la Educación Comparada e Internacional en el que sugiere utilizar el tamaño y la calidad del esfuerzo educativo y la fuerza de la economía como criterios de comparación significativos, ambos explorados en estudios precedentes sobre estos países (Van Damme, 2017).

Una buena muestra de esta apuesta por aplicar las unidades supranacionales en los estudios comparativos de las políticas educativas en los países emergentes es la contribución de las profesoras Oliveira-Dri y Pulido-Montes que lleva por título «Los Planes Educativos del MERCOSUR y la recontextualización de sus políticas en Brasil», en línea de otros estudios comparativos que analizan el papel que desempeñan determinadas normas e instituciones en la defensa de los órdenes mundiales e investigan su relación con el surgimiento de nuevos centros de poder, en particular del grupo de países emergentes que pertenecen al BRICS (Leal Rinaldi y Soreanau Pecequilo, 2021). En lo referente a las convergencias en el ámbito educativo, se plantea la perspectiva entre los miembros de los BRICS teniendo como parámetro de referencia el Proceso Europeo de Bolonia, que supone un caso paradigmático en el fortalecimiento de la cooperación en la perspectiva educativa y de investigación (de Araújo Borges, 2018, p. 48). Desde este enfoque, el estudio planteado por estas autoras parte del contexto de procesos de regionalización que han generado sinergias y confluencias que permiten desarrollar economías y bloques más competitivos en el que surge el Mercado Común del Sur (MERCOSUR) en la región Sur de América Latina para centrarse en el proceso de construcción del Sector Educativo del MERCOSUR (SEM) como caso particular de la conformación de una agenda política educativa compartida por los países que integran el bloque regional Sudamericano y, de modo más específico, del escenario emergente que supone Brasil que representa un actor principal en la disputa por la hegemonía de la región desde el comienzo de la fundación del bloque regional (autoras citando a Granato, 2020). El

análisis sincrónico planteado de los Planes del SEM revela las evoluciones y continuidades que han guiado las políticas que se han desarrollado desde el MERCOSUR como son aquellas de acreditación, movilidad, formación del profesorado, financiación, calidad y la educación como elemento de integración, y donde las políticas de acreditación, movilidad y de la Educación Superior se establecen como catalizadoras de la integración de la región, implicando una mayor prioridad en su agenda educativa.

No en vano, el conocimiento de procesos de regionalización como el anterior permite la comprensión del funcionamiento de nuevos sistemas de orden internacional como conjunto de principios, reglas, procedimientos y instituciones, aceptadas por los actores principales –en este caso, Estados– que establecen una interdependencia permanente y un marco de negociación de sus respectivas metas y expectativas, con el objetivo de defender intereses comunes y que, como cualquier otro tipo de orden, les obliga a cumplir con las normas legales. Igualmente, para que perdure, debe alcanzar cierto grado de legitimidad, ya que necesita continuamente resaltar sus beneficios y por lo tanto fortalecer su superioridad frente a otras alternativas disponibles. Este tipo de desafío puede conducir gradualmente a modificaciones de la propia naturaleza de la norma, mientras que el discurso justificativo se ocupa del claro problema de determinar cuál de los actores apoyará las normas para un tema en particular. La pregunta crucial, en este caso, gira en tono a aquellas normas en las que se produce el acuerdo que, en principio, puede ser autorizado. Desde el plano normativo, el análisis presentado por el profesor Guillermo Ruíz, «El derecho a la educación: definiciones constitucionales comparadas en América del Sur» ofrece respuestas a dicho interrogante mediante el análisis comparativo de las cláusulas constitucionales sobre el derecho a la educación en cuatro países que integran o están asociados al MERCOSUR (Argentina, Brasil, Uruguay como países miembros y Chile como Estado asociado), desentrañando la influencia que entidades supranacionales como esta ocupan como laboratorio normativo en los procesos de armonización normativos que posibilitan las reformas políticas en materia de educación debido a la profusión de cláusulas constitucionales sobre la educación como derecho en estos países emergentes. Para este autor, a pesar de lo ambiciosas que puedan parecer dichas disposiciones, constituyen una importante apuesta para avanzar en el reconocimiento y en la protección de los derechos individuales y colectivos, y así favorecer un acceso a la justicia más extendido, una mayor integración social y la promoción de un sistema judicial tanto más permeable a las demandas sociales como que posibilite que las decisiones judiciales puedan influir en la implementación de los programas gubernamentales.

A este respecto, el derecho a la educación en las potencias emergentes converge entre los principales desafíos para la mejora de la agenda de cooperación entre estos países y, en especial, del grupo de los BRICS que se viene enfrentando a la persistencia de las demandas encaminadas a implementar la agenda de Educación para Todos (EPT) (de Araújo Borges, 2018). Objeto central de la siguiente de las contribuciones del monográfico a cargo de Liya Kalinnikova Magnusson que aborda un estudio de caso de la Federación de Rusia en relación con las reformas normativas motivadas por el movimiento de la EPT. Una vez más, el enfoque hermenéutico sustenta la base del planteamiento sobre la descripción e interpretación de recopilaciones normativas que la autora analiza mediante la investigación histórica y fenomenológica, para responder al propio enunciado de su propuesta *Education laboratories in <education for all> in Russia: from Lenin to Putin L*. Como resultado del análisis planteado, es posible determinar cómo las declaraciones ideológicas formuladas en las primeras Constituciones del país desempeñaron un papel

crucial en la definición de la formación estructural y el derecho a la educación, incluyendo a la infancia con discapacidad; abriendo el debate desde el supuesto principal de que la educación especial dentro de dichos períodos de desafíos fundamentales del país reactiva sus orígenes e interconecta con un contexto político más amplio hacia soluciones para hacer posible la educación para todos en la Federación de Rusia.

En este último sentido, los avances en la cooperación internacional han demostrado que, así como en los países desarrollados, en los BRICS la internacionalización ha tenido un efecto positivo para la innovación y evidencian la necesidad de utilizar como estrategia la expansión internacional como herramienta para ampliar su capacidad de inversión (Bansi et. al., 2021). Una tendencia que bien puede ser extrapolable al ámbito de la cooperación multilateral en educación superior entre los países de las denominadas cinco mayores economías emergentes, tal y como se desprende de la investigación realizada por Jin Sun y Aiyi Yang a propósito de la llamada de este número especial de la revista *Optimism Beyond the Problems: BRICS Higher Education Cooperation from a Chinese Perspective*. Partiendo de las evidencias que trabajos previos han demostrado en este ámbito y del interés que ha suscitado para el debate científico y académico de la Educación Comparada, estos autores identifican los logros principales de esta cooperación, destacando el establecimiento de dos proyectos (la Universidad de Red de BRICS y la Liga de Universidades de BRICS) y el desarrollo de una serie de acciones en el intercambio de estudiantes y en la investigación científica, así como los problemas existentes como las dificultades de cooperación multilateral y de confirmación mutua de créditos y calificaciones, y el entusiasmo insuficiente entre los posibles participantes. Si bien la cooperación en educación superior de estos países ha compartido la «Solución BRICS» con el mundo y las valiosas experiencias prácticas adquiridas se pueden aplicar al desarrollo de la educación superior en el Sur Global (Li, 2018 citado por los autores), las problemáticas redundan en la cooperación internacional mostrando cómo la falta de recursos y la mejora de la colaboración pone en riesgo este tipo de empresas (Bansi et. al, 2021). Con todo, las opiniones positivas y optimistas de los expertos chinos contrastan con los problemas, obstáculos y expectativas pesimistas dominantes de estudios anteriores, lo que indica que la cooperación en la educación superior entre los países BRICS no solo cuenta con el apoyo del gobierno chino, pero también con la aceptación de los participantes chinos como premisa para su sostenibilidad futura.

Estudios como el anterior, claramente manifiestan la relevancia significativa que ha cobrado la cooperación en educación superior entre los países BRICS y sus posibles beneficios como brindar a estudiantes y docentes más oportunidades de intercambio y cooperación internacional, mejorar tanto la internacionalización y la cooperación internacional como la competitividad de las universidades, o promover intercambios culturales y los lazos entre pueblos entre dichos países. Pero también cómo el papel de los países BRICS en la gobernanza educativa global está progresando y creando un modelo de cooperación en educación superior que difiere del modelo de cooperación de los países del Norte Global y que es más aplicable a los países del Sur Global. Como ejemplo inspirador de esta mejora, la profesora Takako Mino explora en su aportación *Building a Liberal Arts Tradition in India*, las nuevas universidades de artes liberales en la India como experiencia que está adoptando enfoques innovadores y haciéndolos propios a la idiosincrasia de este país, a medida que cambian las demandas de los graduados universitarios en un mundo altamente complejo e interconectado. De esta indagación se desprende que el modo en que la India aborda las reformas educativas y las ajusta a su



propia cultura puede potencialmente servir como un modelo a tener en cuenta para que los mercados emergentes puedan actualizar desde el ámbito de la educación superior el desarrollo sostenible centrado en el ser humano basado en sus fortalezas y necesidades únicas. Una visión que algunos investigadores han señalado sobre los países BRICS por la que se oponen a la visión estrecha del capitalismo humano, reafirmando el papel no económico de la educación en el desarrollo, al subrayar en su objetivo general de cooperación educativa BRICS el de fomentar los «intercambios culturales» a través de «intercambios de personas a personas» (Muhr y Azevedo, 2018).

Esta visión se evidencia a través de las experiencias de aprendizaje y servicio desarrolladas en todo el mundo, pero especialmente en países emergentes y en el ámbito de la educación superior tal y como da cuenta el estudio presentado por Rocío López García-Torres, Elia Saneleuterio Temporal y Nuria Andreu Ato «De la formación docente en España a la práctica educativa en Senegal: un proyecto de cooperación internacional basado en el aprendizaje servicio para Infantil y Primaria» y manifiesta para los intereses de la educación para la justicia global. En el nivel nacional, la cooperación se considera un complemento importante de la diplomacia pública del país, que ayuda a promover los intercambios culturales y los vínculos entre pueblos de los países BRICS y como experiencia consigue vincular teoría y práctica con unos beneficios considerables entre los que destaca el de la conciencia sobre el valor fundamental de la educación como instrumento para combatir la pobreza y la exclusión social.

El irrenunciable papel que la educación desempeña en el desarrollo sostenible y a través de compromisos internacionales como la Agenda 2030 pone de relieve, de nuevo, la importancia de atender a sinergias como las que propician los proyectos oficiales de enseñanza de lenguas extranjeras y de difusión cultural en países emergentes, como es el caso de la última contribución al monográfico que presenta Amparo Rodrigo-Andreu. Bajo el título «La cooperación educativa y cultural entre España e India. Logros y retos» la autora visibiliza la necesidad de cooperación y de coordinación entre las diferentes instituciones involucradas en la enseñanza del idioma Español en la India a través del análisis de la situación actual y de las posibilidades de maximizar la cooperación bilateral en materia educativa y cultural entre España e India.

Algunos desafíos para el progreso de la agenda de cooperación entre las potencias emergentes de los BRICS en el marco de la elaboración de alianzas entre el MERCOSUR y otros bloques o alianzas supranacionales pueden indicar una tendencia de marginación de los BRICS en las estrategias regionales y la asunción de centralidad del MERCOSUR y su agenda (de Araújo Borges, 2018). Con todo, los temas clave de este proceso constituyen una agenda común y relevante para la educación superior en el escenario global y regional, abordando temas más allá de las fronteras nacionales, así como enfrentando los desafíos que el grupo BRICS y resto de países emergentes tienen planteados en lo que respecta a la reducción de las desigualdades educativas. Como se ha puesto de manifiesto, la consolidación de la posición de los países BRICS en los escenarios global y regional depende de esta articulación entre las agendas globales e internacionales de excelencia en la educación superior y los históricos retos relacionados con el derecho a la educación y su democratización, que siguen pendientes de implementación en un contexto de crisis global de la educación si cabe aún más desafiante que la actual pandemia y crisis sanitaria han impuesto.

Tanto es así que el pasado 1 de Junio de 2021 los ministros de exteriores del grupo BRICS expresaban en una reunión su *Joint Statement on Strengthening and Reforming*

de *Multilateral System* la necesidad de reformar el sistema multilateral en tiempos de pandemia y crisis mundial desde la base, en otros aspectos, de tornar los instrumentos de la gobernanza global más inclusivos, representativos y participativos, así como sintonizados con las realidades contemporáneas en una participación más significativa de los países en desarrollo y menos desarrollados; señalando la evolución del modelo de compromiso propio del grupo basado en el consenso y el esfuerzo colectivos. El seguimiento de estas y otras propuestas como de las iniciativas conjuntas derivadas del establecimiento del grupo BRICS o de otras alianzas y consensos entre los llamados países emergentes en el terreno de la educación, sin duda prometen una fuente de análisis interesante mientras sigan en el punto de mira internacional, no sólo por un interés actual desde el Sur Global pero también dinámico hacia el Norte Global en sus trascendencias.

## Referencias

- Authers, J. (2006). "The Long View: How adventurous are emerging markets?" Published: October 20, 2006. *The Financial Times*. Disponible en; <http://www.ft.com/cmcs/be77e600>. 4
- Bansi, A. C.; de Andrade, A. M. F. y Galina, S. V. (2021) A relação entre rnternacionalização e inovação nas multinacionais de países emergentes. *Revista Eletrônica de Negócios Internacionais: Internext*, 16(1), pp. 110-126
- BRICS Think Tanks Council. (2013). *Declaration on the Establishment of the BRICS Think Tanks Council*. South Africa: Durban.
- de Araújo Borges, M.C. (2018). BRICS e a Educação Superior: Questões e Convergências Possíveis? *Revista Ibero-americana de Educação*, 76(1) [(2018/04/01), pp. 39-56
- Follath, E., y Hesse, M. (2014). *Troubled Times: Developing Economies Hit a BRICS wall*. Disponible en <http://www.spiegel.de/international/world/economy-slows-in-brics-countries-as-worries-mount-a-951453.html>
- Havlik, P., R. Stollinger, O. Pindyuk, G. Hunya, B. Dachs, C. Lennon, M. P. Ribeiro, J. Ghosh, W. Urban, V. Astrov, y E. Christie. (2009). *EU and BRICs: Challenges and opportunities for European competitiveness and cooperation*. Brussels: European Commission.
- Industry Week. (2011). *BRIC Countries Face Both Growth and Crucial Challenges*. Disponible en [http://www.industryweek.com/articles/bric\\_countries\\_face\\_both\\_growth\\_and\\_crucial\\_challenges\\_25282.aspx](http://www.industryweek.com/articles/bric_countries_face_both_growth_and_crucial_challenges_25282.aspx)
- Kamens, D.H. (2017). *Beyond the Nation State: The reconstruction of nationhood and citizenship*. Bingley: Emerald.
- Leal Rinaldi, A. y Soreanau Pecequilo, C. (2021). The Contemporary World Order, BRICS, and the R2P Principle: the Cases of Brazil and China (2005/2017). *Colombia Internacional*, 105, pp. 3-28. DOI: <https://doi.org/10.7440/colombiaint105.2021.01>



- Li, Y. (2018). Development of Cooperation in Higher Education in BRICS Countries. *Changing Societies & Personalities*, 2(4), pp. 393–405. DOI:10.15826/csp.2018.2.4.053
- Ministry of external affairs, Government of India (2021). *BRICS Joint Statement on Strengthening and Reforming the Multilateral System*. Disponible en: [https://mea.gov.in/bilateral-documents.htm?dtl/33888/BRICS\\_Joint\\_Statement\\_on\\_Strengthening\\_and\\_Reforming\\_the\\_Multilateral\\_System](https://mea.gov.in/bilateral-documents.htm?dtl/33888/BRICS_Joint_Statement_on_Strengthening_and_Reforming_the_Multilateral_System)
- Muhr, T., y Azevedo, M. D. (2018). The BRICS development and education cooperation agenda. *Vestnik RUDN. International Relations*, 18(3), pp. 517-534. DOI: 10.22363/2313-0660-2018-18-3-517-534
- Rensburg, I., Motala, S. y Arulraj David, S. (2015). Opportunities and challenges for research collaboration among the BRICS nations. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 45(5), pp. 814-818, DOI: 10.1080/03057925.2015.1074823
- Stuenkel, O. (2017). *BRICS, e o futuro da ordem global*. Rio de Janeiro – São Paulo: Paz & Terra.
- United Nations, Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2014). *BRICS Building Education for the Future*. UNESCO. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000229692>
- Van Damme, D. (2017) Have emerging Latin American countries chosen quantity over quality in education? *OECD Education and Skills Today, March, 31, 2017*. Disponible en: <https://oecdedutoday.com/have-emerging-latin-american-countries-chosen-quantity-over-quality-in-education/>

2



## *Emerging Countries as Taxon in Comparative and International Education*

---

*Países emergentes como taxón en  
Educación Comparada e Internacional*

**Charl Wolhuter\***

DOI: 10.5944/reec.39.2021.29025

Recibido: **2 de diciembre de 2020**

Aceptado: **5 de marzo de 2021**

---

\* CHARL WOLHUTER: Comparative and International Education Professor. North-West University. South Africa.  
**Datos de contacto:** E-mail: Charl.Wolhuter@nwu.ac.za

## **Abstract**

Scholars of the theoretical and methodological bases of the field of Comparative and International Education have for some time argued for the stronger use of supra-national levels of analysis in the field, and also for the consideration of new supra-national taxa rather than many of the problematic supra-national groupings freely used by scholars in the field. This article argues the case for the emerging countries to be used as taxon in the field. The article reviews the arguments for supra-national level of analyses as presented by theoreticians in the field, the present state of supra-national analyses and the taxa that are employed by scholars in the field. The merits of developing a taxon of emerging countries are then argued. The concept “emerging countries” as introduced by World Bank economist Antoine van Agtmael in 1981 is clarified, and since then has been elaborated a few times from different constituencies where the term had founded a favourable reception (See Van Agtmael, 2013). The author then presents a tentative grouping, and outlining the societal contexts and education projects in these countries, and argue that these countries collectively present a particularly poignant education laboratory in the current world, worthy of being employed as taxon in the scholarly field of Comparative and International Education. Recommendations for sub-categories are also made.

*Keywords:* Adult Literacy; Comparative and International Education; Developing Countries; Emerging Countries; Global South; Taxonomy

## **Resumen**

Estudiosos de las bases teóricas y metodológicas del campo de la Educación Comparada y la Educación internacional lleva algún tiempo abogando por un mayor uso de los niveles de análisis supranacionales y también por la consideración de nuevos taxones supranacionales, en lugar de muchas de las agrupaciones supranacionales problemáticas utilizadas libremente por los académicos en esta disciplina. Este artículo argumenta el caso de hacer uso de los países emergentes como taxón en ella. El artículo revisa los argumentos a favor del nivel supranacional de análisis tal como presentan teóricos especializados, el estado actual de los análisis supranacionales y los taxones que son empleados por académicos en el campo. Después, los méritos de desarrollar un taxón de países emergentes son discutidos. El concepto de «países emergentes» fue introducido por el economista del Banco Mundial Antoine van Agtmael en 1981 y, desde entonces, ha sido elaborado en pocas ocasiones en diferentes circunscripciones donde el término ha tenido una recepción favorable (Ver Van Agtmael, 2013). A continuación, el autor presenta una agrupación tentativa y describe los contextos sociales y los proyectos educativos en estos países, y argumenta que estos países se presentan colectivamente como un laboratorio educativo particularmente dinámico en el mundo actual, digno de ser empleado como taxón en el campo académico de los estudios comparativos e internacionales de la Educación. También se hacen recomendaciones para las subcategorías.

*Palabras clave:* Alfabetización de adultos; Educación Comparada e Internacional; Países en desarrollo; Países emergentes; Sur Global; Taxonomía

## 1. Introduction

In considering and reflecting about the potential of Emerging Countries as an education laboratory of the world, the obvious scholarly field to produce a stock of knowledge and to develop a theoretical edifice is that of Comparative and International Education. What makes it difficult for the field of Comparative and International Education to take on this assignment are two contradictory features of the field. On the one hand it is a growing field as measured by volume of publications (Easton, 2015) and protagonists of the field keep on indicating new vistas for the field (for example, see Oleksiyenko *et al.*, 2020), encapsulated in the title of a recently published volume presenting a global survey of the field: *Comparative and International Education: Survey of an infinite field* (Wolhuter & Wiseman, eds, 2019). On the other hand, the research agenda of scholars in the field displays a strong inertia; scholars keeping to deep, well-treaded furrows, despite new horizons beckoning (see Wolhuter, 2008).

The aim of this article is to explore the possibilities of Emerging Countries as a taxon in the field of Comparative and International Education. The article begins with geographical levels as one aspect of comparative investigation in Education. The need for scholars of Comparative and International Education to venture more actively into the level of supra-national units will be argued. Then the scope for Emerging Countries as such a supra-national unit as object of scholarship in Comparative and International Education will be explored. In conclusion the value of Comparative and International Education scholarship focusing on the Emerging Countries as poignant education laboratory of the world will be argued.

## 2. Geographic levels as universal facet of Comparative and International Education studies

### 2.1. Comparative and International Education: Conceptual clarification

The scholarly field of Comparative and International Education escapes attempts to encapsulate its essence in a one line or even a one sentence definition (see Manzon, 2011, pp. 153-158). Furthermore, no consensus exists as to a definition of the field. As a working definition, for the purposes of this article, Comparative Education will be defined as taking a –three in one perspective on education as its focus or object of study (Wolhuter, 2020):

- an education system perspective
- a contextual perspective
- a comparative perspective

The United Nations Education, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO) defines education as “deliberate activities involving some form of communication intended to bring about learning” (UNESCO, 2011, p. 1). In society such activities are organized or supplied by means of systems, i.e. education systems; systems at various levels, of which the national level, i.e. *national* education systems are the most salient (a point which will

be returned to later in the article). The first line of interest of Comparative Education scholarship is education systems in society: explicating, describing, explaining, understanding and evaluating such systems.

A fundamental theorem of the field of Comparative and International Education is that (national) education systems are called into existence by society to serve specific societal needs, and that education systems are shaped by their societal contexts. Therefore education systems can be understood only by studying these systems within their contextual-interrelations (Crossley, 2019). The contextual perspective comprises both how societal contextual forces shape education systems, and conversely, how education systems in turn effect their societal contexts. This is the contextual perspective .

Thirdly education systems are not studied in isolation, but are being compared in their societal interrelations. This is done in order to reveal particular education system-societal context interrelations, and also to attempt to derive at generalizations regarding education system-societal context interrelations.

## **2.2. Levels of Comparison**

An education system, together with its societal context, occupies a particular physical space, hence there is always a geographical facet to it. The various possible geographical levels of Comparative Education scholarship was first explicitly mapped in the well-known and much cited Bray and Thomas cube, published in a 1995 issue of the journal *Harvard Educational Review* (Bray & Thomas, 1995). Their scheme, which enumerates the following levels, was entrenched in the volume edited by Bray, Adamson and Mason (first edition 2007, second edition 2014) which became a standard reference work on the methodological and theoretical framework of Comparative and International Education: level 1: world regions/continents; level 2: countries; level 3: states/provinces; level 4: districts; level 5: schools; level 6: classrooms; and level 7: individuals. Wolhuter (2008) has extended that classification to employ the following categories: world; super-continent; continent; supra-country; country; sub-country (i.e. state/province, city or category of population of country); institution; class; and individual. An absence in the Bray and Thomas cube is an explicit category of supra-country.

## **2.3. The national state as predominant level of Comparative and International Education research**

Yet for all the plethora of available geographical levels of analysis outlined in the publications above, the nation state has always been and remains the preferred geographical level of analysis of scholars of Comparative and International Education (see Turner, 2019). Calculating the geographical levels of research reported in all articles published during the first fifty years of existence of the journal *Comparative Education Review*, 1957-2006, Wolhuter (2008:323) found that in five year intervals since the first issue, the percentage of articles focusing on the nation state ranged from 66 percent to 87 percent.

This predilection with the nation state as unit of analysis can be traced back to a number of factors. Much can be said for the nation state as unit of analysis of Comparative Education research. Politically, legally and economically, and less so, but still, socially and demographically the national state remains a powerful force or unit shaping education systems, and *national* education systems remain a strong, undeniable feature on the global education landscape.

The fixation on the nation state can also be explained from the origins and historical evolution of the field of Comparative and International Education. The field of Comparative and International Education crystallised as an independent field of scholarly research at the time when nation states emerged (at least in Europe and the two Americas) and when national systems of public education were established. In the nineteenth century the pre-scientific phase of the systematic study of foreign education systems for borrowing of best ideas to improve the domestic education system, comparative studies were conducted by mainly government emissaries (even Ministers of Education, as for example in the case of Victor Cousin) conducting a systematic study of national systems abroad, in order to improve the domestic, national education system. The Plan which founding father of Comparative Education, Marc-Antoine Jullien (1775-1848) had for the development of the field, despite its noble philanthropic objectives superseding national borders, specified that data on national education systems had to be collected, collated and published (Fraser, 1964; Gautherin, 2000). Following the foundation set by the ideas and textbook of Isaac Kandel, with his idea of “national character” shaping education systems, comparativists in the early and mid-twentieth century “factors and forces” stage in the evolution of the field had no interest beyond the nation state as unit. When modernisation theory became the main theoretical framework in the field in the 1960s, with the imperative to “modernise” nations of the developing countries (as these countries were called in those times, before the term became discredited), the idea was that the national education systems of these countries should serve as main instrument in the development or modernisation of the nations of these countries.

#### **2.4. The need to move beyond the nation state to supra-national levels of analysis**

From at least two vantage points the need can be argued for scholars of Comparative and International Education to move beyond their almost exclusive focus on the nation state to embrace also supra-national levels of analysis.

The first is the need for taxonomies. In disciplines or fields of scholarly inquiry the use of taxonomies or classification systems have proved themselves to be a valuable tool. This is because mass data are so unwieldy and contain so much information, that to make such data comprehensible, a classification or categorisation is necessary to reduce data or cases to manageable and to comprehensible proportions. The “factors and forces” stage of the field, with the basis of laid by Michael Sadler and Isaac Kandel, emphasising the unique societal context as shaping force of each national education system, put the field on a track of extreme nominalism which it has not escaped from right to this day. While leading scholars in the field, such as Erwin Epstein, Nicholas Hans, WD Halls and Phillip Jones have identified the lack of taxonomies as a lacunus in the field (Wolhuter, 1997, pp. 161-162) and while Wolhuter (1997) has constructed a classification with the intention to stimulate the development of taxonomies in the field, the yearning for taxonomy to occupy the centre place in the field has never materialised.

The need to proceed from the nation level to particularly the supra-national can also be motivated from another vantage point. In recent decades the international communications and transportation technology revolution, and the resulting and related international economy, globalisation, demographic mobility, and what Thomas Friedman (2006) calls a “flat earth”, as well as the ecological crisis and challenges such as global terrorism, have simply denuded the (real or portrayed) imperviousness of national borders and



national sovereignty (Ohmae, 1996) and as a level of analysis in Comparative Education, has lost some of its value (see Kamens, 2017). While global structures have emerged, such as the World Bank and International Monetary Fund (Heywood, 2002, pp. 125-155), supra-national groupings have also begun to make more sense. The European Union is certainly the most salient of such groupings, but by far not the sole case.

### **3. Supra national as level in Comparative and International Education scholarship: Ideal and reality**

#### **3.1. Reality**

Concerning the reality as to how the supra national as level of analysis does figure in Comparative and International Education scholarship, the first observation, as was explained earlier, is that it is a grossly underrepresented level. Zooming in on the supra national categories that do figure, the survey of the *Comparative Education Review* of Wolhuter (2008) referred to earlier, identified the following supra national units and groupings of countries in published research: Developed countries, Developing countries, Africa, North America, Latin America, Asia, Europe, Western Europe, Arab countries, Anglophone countries, Francophone countries, East Bloc, Far East, East Europe, Sub-Saharan Africa, Middle East, East Africa, German Colonial Africa, North American Free Trade Association (NAFTA) and Asia-Pacific. Before the merits of these categories will be assessed, the criteria for the grouping of national jurisdictions in the field of Comparative and International Education will first be discussed.

#### **3.2. Ideal**

The general or ideal rules or criteria of classificatory systems in any science is that (i) there should be maximum homogeneity within classes, (ii) all cases in a class should display a set of distinguishing features of that class, (iii) those distinguishing features should only pertain to cases in that class (iv) no case should fall into more than one class, and (v) the range of classes should cover all cases. Given the complexity of the object of study of Comparative and International Education, this neat ideal is not attainable. The criteria for classificatory systems in Comparative and International Education need to be modified.

The object of study of Comparative and International Education, as explained earlier, encompasses two domains, education systems and societal contexts of such systems. Both these are, each in its own right, infinitely complex. While the customary schemes for analysing societal contexts, such as those of Hans, Schneider, Bereday, King, Idenburg, Mallinson, or Moehlman, distinguish between a limited number of components, generally geography, demography, social system, economy, level of technological development, political system, and religion and life and world philosophy, each of these components fall out in a number of sub-components. For example, demography entails population size, distribution, growth rate, age profile, and mobility. Each of these can take on a wide range of values on a ratio scale. The education system displays a no less complex diversity. While the education can be analysed as consisting of four components educational policy, administrative structure, structure for learning and teaching, and support systems, each of these components consists of a number of elements (see Steyn

*et al.*, 2015). Each of these elements can take on an uncountable number of different manifestations. Adding all these up mean a diverse tapestry of education systems and societal contexts, ruling out the delineation of any simple taxonomy of classes with full internal and exclusive homogeneity. The best comparativists can realistically aspire to, is to work with, and construct taxonomies on the basis of the biggest common denominator, and/or with one or a limited set of education system elements and/or contextual elements. What also looms up as an attractive heuristic is Ludwig Wittgenstein's concept of 'family resemblances' (*Familie Ähnlichkeit*) (Wittgenstein, 1953). This notion means that what can be thought of as having by one significant property in common, may in fact be related to a host of overlapping similarities where no single of these related properties is common to all cases.

Returning to the supra-national categories used by scholars of Comparative and International Education, as enumerated earlier, these are clearly based on primacy of political context or geographical or linguistic criteria. These groupings surely all have merits (the fact that these publications survived rigorous peer reviews testifies to this), and it is beyond the scope of this article to assess each one. However, the purposes of this article dictate zooming in on one dichotomy frequently used, namely that of developed-developing countries (although these terms have become somewhat discredited in contemporary times, and the dichotomy Global North – Global South are now often used as more acceptable terms).

The definition of a developing country (on contrast to a developed country) varies from institution to institution. The World Bank, which in 2016 decided to phase out the use of the categories developing and developed countries, classified all countries with an annual per capita Gross National Income of less than US\$11 905 as developing countries. The problem with the grouping of developing countries is the vast, unwieldy diversity contained in this class. In terms of the World Bank's cut-off, 137 of the approximately 211 countries in the world then are developing countries. Economically, for example, this category encompasses, in terms of the World Bank's Classification of countries, the entire range of low income countries, lower middle income countries, and upper middle income countries; i.e. a spectrum of countries from the poorest right up to those on the verge of breaking through to the category of highly developed countries. This wide range among the developing countries can be found with respect to every societal indicator, such as political stability, incidence of poverty or pervasiveness of internet and personal computer connectivity. Moreover, in their education systems and development of education these countries differ as much. For example, to use Martin Trow's (1973, 2007) oft cited triptych of the development of national systems of higher education: systems of elite higher education (gross enrolment ratio under 15%), mass higher education (gross enrolment ratios of 15% to 50%) and universal higher education (gross enrolment ratios above 50%); the developing countries include countries with elite as well as mass higher education systems, and even, such as Argentina or Thailand at the stage of universal higher education. This means the list of developing countries spans from countries with adult literacy rates of in the lower twenty percentage points, i.e. battling to *get all* adults literate and far from universalising primary education, to countries with universal higher education participation.

Some time ago the World Bank has excised the tail end of the countries, and created a category of "least developed countries", and while UNESCO has also been using such a category in data assembling and even as a taxon for publications (see UNESCO,



2016), this taxon has never gained significant traction in Comparative and International Education scholarship. This article will now focus on scope for delineating another taxon at the other end of the developing countries spectrum, namely the upper crust, closest to the developed countries class.

## **4. Exploring Emerging Countries as Possible Taxon for Comparative and International Education**

### **4.1. Emerging Countries: Conceptual clarification**

The term “emerging markets” was introduced by World Bank economist Antoine van Agtmael in 1981. “Third World” was a term with connotations of extreme poverty, shoddy goods, and hopelessness, but “emerging markets,” according to van Agtmael “suggested progress, uplift, and dynamism” (International Financial Cooperation, 2020). While the term has gained currency in the financial world, and less so but also in the public discourse at large and it even appears sparsely in the scholarly discourse, an exact, unanimously accepted definition of term has thus far been elusive. Those who ventured a definition, either mention a number of rather vague criteria or merely tables a list of features of such countries. The first revolve are mostly around the themes of the Emerging Countries constituting a set of countries not yet developed countries, but close to the target, and moving at a positive speed towards the goal; this make these countries attractive for investors (see Scott, 2019).

The lists of Emerging Countries on offer also vary, but there is huge overlap. At the risk of being criticised for following the captains of the business world, in this article the following 25 countries, derived the MSCI Emerging Countries Index (MSCI is a Financial House with its Head Quarters in New York) includes in their list of Emerging Countries, will be considered Emerging Countries: Argentina, Brazil, Chile, Greater China (that is including Mainland China, Hong Kong, Macau and Taiwan), Colombia, Czech Republic, Egypt, Greece, Hungary, India, Indonesia, (Republic of, or South) Korea, Malaysia, Mexico, Pakistan, Peru, Philippines, Poland, Qatar, Russia, Saudi Arabia, South Africa, Thailand, Turkey and United Arab Emirates (MSCI, 2020)

The group of Emerging Countries will now be explored, as a possible taxon for scholars of Comparative and International Education to use. Therefore the societal contexts and education development of these countries will be investigated; the aim will be to determine internal homogeneity and variance between the Emerging Countries on the one hand and other the non- Emerging Developing Countries at the one side and the Developed Countries on the other.

### **4.2. Emerging Countries: Economic and Political Context**

In terms of economic affluence, taking the World Bank’s four category classification of countries, Low Income Countries (these are countries with an annual per capita Gross National Income of lower than US\$1 026), Lower Middle Income Countries (countries with an annual per capita Gross National Income of US\$1 026 - US\$3 995), Upper Middle Income Countries (countries with an annual per capita Gross National Income of US\$ 3 996 – US\$ 12 375) and High Income Countries (countries with an annual per capita

Gross National Income above US\$12 375), fourteen of the 25 Emerging Countries are Upper Middle Income Countries. The outliers are nine High Income Countries (Chile, Czech Republic, Greece, Hungary, Korea, Poland, Qatar, Saudi Arabia and the United Arab Emirates) and two Lower Middle Income Countries (India and Pakistan). Fourty Seven Upper Middle Income Countries are not Emerging Countries either.

Turning to economic growth rates, according to World Bank Data, average annual growth rates for the five year period 2013-2018 for the Emerging Countries were on the whole quite impressive. Seven of these countries had average growth rates in excess of 5% per year (China, India, Indonesia, Malaysia, Pakistan, Philippines and Turkey), eight in the range 3-5% per year, six 2.00-2.99%, five 0.00-1.99%, and only one registered an average negative growth rate (Brazil: -0.22%, though for first of the five years had a positive growth in excess of 3%, then slipped into negative terrain, hit a bottom in the middle of the period and commence to grow again, in the last year of the cycle more than 1%). An inspection of these growth rates among the global list revealed that while high average growth rates, even over 5% per annum, is by no means uncommon in other countries, these high rates occur in a very small number of (the total set of) Low Income and Lower Middle Income Economies. The high income countries registered much more subdued, though still positive growth rates. Hence what distinguished the Emerging Countries, is a high growth rate from a rather big base.

Turning of the equality in the distribution of wealth, Gini index values are available for all the Emerging Countries except Qatar and the United Arab Emirates. The Emerging Countries appears to be slightly more unequal than the global norm. When ranked according to Gini index values, twelve of the twenty two Emerging Countries lie above the median of 80 (there are values available for 159 countries) (South Africa and Brazil, ranking respectively first and eighth, are extremely unequal) and ten Emerging Countries are below the median (very low in terms of inequality are the Czech Republic, ranked 155, Hungary, ranked 140, Poland, ranked 129, Egypt, ranked 127, and Pakistan, ranked 115) (Indexmundi, 2020).

On political context, all of the Emerging Countries have at least since after the Second World War, if not as recent as post-1990 either became independent (such as India and Pakistan) or came into existence as new political jurisdictions (such as the United Arab Emirates in 1971) and/or made a total transformation to a new political dispensation (such as South Africa in 1994, Colombia in 1991 or Egypt in 2011) typically entailing full democratisation (such as the Czech Republic after 1990) or at least embraced the principles of the free market economy (such as China).

### **4.3. Emerging Countries: Education development**

Wolhuter (2014) constructed a framework for assessing national education projects. This framework distinguishes between three dimensions of a national education effort: the quantitative dimension, the qualitative dimension and the equality or equity dimension. This model can be depicted graphically as in figure 1.

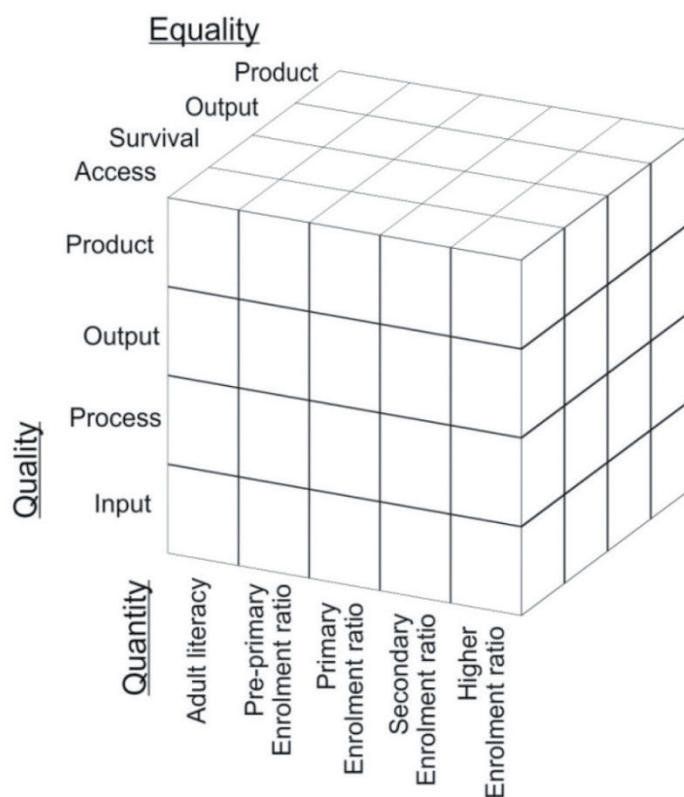


Figure 1: Model for the evaluation of a National Education project. Source: Wolhuter, 2014.

The quantitative dimension concerns participation in education and can be measured by means of data on enrolments and enrolment ratios. Education quality is a difficult concept, and cannot be summarised in a simple, one line definition. A more meaningful exercise is to identify and unpack the components of education quality (see Bergmann, 1996). Wolhuter (2014) distinguish between the following components of education quality: input quality, process quality, output quality, and product quality. Input quality refers to the quality of the financial investment or physical facilities of a school or education system. Process quality comprises the quality of teaching and learning realised in schools and in education systems. Output quality refers to the outcome or end result of the learning process or activity, that is, the achievement levels of learner at the end or at any point in a school or learning programme. Product quality at an individual level includes the income-generating potential that a particular level or programme of education renders, and the intellectual/cognitive skills, the character cultivation and the hierarchy of values brought about by a programme of education. Societal product quality (which is more difficult to measure than individual product quality) includes increased economic productivity, political returns (such as entrenching a culture of democracy) and social returns (e.g. creating respect for all humans, strengthening a culture or the role of education in promoting social mobility)

Defining the concept of equal educational opportunities is challenging. A one line definition is difficult. There is widespread disagreement about what equality of opportunity

in education requires. However, a commonly used model is the model of Joseph Farrell (first published in 1982; republished and reworked in 2013). Farrell (1982) distinguished between four facets of equality:

- *Equality of access*: The statistical ratios of learners belonging to different social categories in entering the school system.
- *Equality of survival*: The statistical ratios of learners belonging to different social categories progressing to a specific level in the school system (e.g. the last year of secondary school).
- *Equality of output*: The statistical ratios of learners belonging to different social categories attaining similar or the same outcomes (e.g. performance in the matriculation examination).
- *Equality of product*: The statistical ratios of learners belonging to different social categories with the same educational qualifications securing the same jobs, remuneration and life opportunities (Farrell 1982, 2013).

It should also be noted that in contemporary more nuanced and/or progressive scholarly and public discourse on education, equity has supplanted the concept of equality. Whereas equality is customarily used in a narrow and uncomplicated sense of implying the equal distribution of resources, equity centres around fairness, and invokes the principles of social justice of John Rawls (1971) as entailing giving the additional social and economic assistance or preferential treatment to those least privileged (Nyoni *et al.*, 2017, p. 45). In a model such as Farrell's, while he used the term "equality", the term can also be replaced by equity. In interpreting education opportunity in terms of socio-economic context, the concept is indispensable. The problem that a study such as this is facing is that the overwhelming percentage of education statistics are available only in the form of equality measurements.

To commence with the quantitative dimension, as indicator of this dimension, the focus will fall on gross tertiary education enrolment ratios. To return to Trow's classification mentioned earlier, all of the Emerging Countries, with the exception of Pakistan (9%) and Qatar (19%), either fall comfortably in the mass higher education systems bracket (although South Africa, and India with respectively 24% and 29% are in the lower part of the mass higher education range) or are in the universal stage, some very high, in fact Greece (143%) and Turkey (113%) are the highest and second highest in the world. The gross higher education ratios of the Emerging Countries are generally much higher than the global aggregate of 39%, and even more markedly above the 34% aggregate for all lower and upper middle income countries (figures from World Bank, 2020). What is also striking of the Emerging Countries, is the unusual rapid expansion of higher education in recent history. While a global higher education revolution has swept the planet the past thirty years, and its key feature has been massification, the growth of higher education was exceptional, and it proceeded often from a very tiny base. The United Arab Emirates got its first higher education institution only in 1976, currently it boasts 180 institutions of higher education (Badry, 2019, pp. 59-60). Higher education enrolments in India have swollen from 3.6 million in 1990, to 9.4 million in 2000, to 20.7 million in 2010, to 35.1 million in 2019 (UNESCO, 2020). China had to built up a higher education system

virtually de novo in 1978, after the ravages of the Cultural Revolution of the preceding ten years. The largest university in the world, the Indira Ghandi Open University, established in 1985 and now with over four million students, is in India. Having overtaken the United States of America some years ago, India (which now has twice the number of higher education students than the United States of America) has now become, in terms of enrolment, the second largest higher education system in the world after China, which itself dethroned the United States of America in 2009/10 to become (in terms of enrolments) the largest higher education system in the world. In 2016/17 China overtook the United States of America in doctoral production too, when it awarded 71 000 doctoral degrees.

On the other end of the spectrum of the quantitative dimension, several of the Emerging Countries are still engage in a battle to attain universal adult literacy. India is the country in the world with the largest number of illiterate adults, namely 256 million, while China, the country in the world with the third largest number of illiterate adults, has 41.57 million illiterate adults (Wolhuter & Barbieri, 2017, p. 31). Eleven of the 58 countries in the world with more than one million illiterate adults, are Emerging Countries: apart from India and China, also Egypt, Indonesia, Turkey, Pakistan, Saudi Arabia, South Africa, Colombia, Malaysia and Mexico (Wolhuter & Barbieri, 2017, pp. 31-32). Moreover, Five of the 31 countries in the world where the absolute number of illiterate adults are increasing, are Emerging Countries: Egypt, Pakistan, Qatar, Turkey and the United Arab Emirates (Wolhuter & Barbieri, 2017, p. 31).

On the quality dimension, the international test series of this day and age provide valuable comparable data on output quality. While these tests are much in the vogue today, those administered by IEA (International Association for the Evaluation of Education Achievement) and PISA (International Programme of Student Assessment) in particular, the tests do not cover all countries, those in the Global South especially are underrepresented. PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) (one of the core studies of IEA) is directed by the TIMSS and PIRLS International Study Center at Boston College and has been conducted every five years since 2001 (i.e. 2001, 2006, 2011, and most recently 2016, with another round planned for 2021). PIRLS is taken as the global standard for assessing trends in reading achievement at the fourth grade. PIRLS provides internationally comparative data on how well children read and offers policy-relevant information for improving learning and teaching. In this study the results of the 2016 PIRLS study, summarised in Table 1, will be taken as indicator of output quality.



Table 1.

*Average achievement levels of learners in the various countries which participated in 2016 PIRLS*

<b>Rank Order</b>	<b>Country</b>	<b>Score</b>
1.	Russia*	581
2.	Singapore	576
3.	Hong Kong (in this article taken as part of Greater China)	569
4.	Ireland	567
5.	Finland	566
6.	Poland	565
7.	Northern Ireland	565
8.	Norway	559
9.	Taipei, (in this article considered part of Greater China)*	559
10.	England	559
11.	Latvia	558
12.	Sweden	555
13.	Hungary*	554
14.	Bulgaria	552
15.	United States of America	549
16.	Lithuania	548
17.	Italy	548
18.	Denmark	547
19.	Macao (in this article taken as part of Greater China)	546
20.	Netherlands	545
21.	Australia	544
22.	Czech Republic*	543
23.	Canada	543
24.	Slovenia	542
25.	Austria	541
26.	Germany	537
27.	Kazakhstan	536
28.	Slovak Republic	535
29.	Israel	530
30.	Portugal	528
31.	Spain	528
32.	Belgium, Flemish speaking	525
33.	New Zealand	523
34.	France	511
35.	Belgium, French speaking	497
36.	Chile*	494
37.	Georgia	488
38.	Trinidad and Tobago	479
39.	Azerbaijan	472
40.	Malta	452
41.	United Arab Emirates*	450
42.	Bahrain	446
43.	Qatar*	442
44.	Saudi Arabia*	430
45.	Iran	428
46.	Oman	418
47.	Kuwait	393
48.	Morocco	358
49.	Egypt*	330
50.	South Africa*	328

Source of data: Mullis *et al.* 2017, p. 20

The Emerging Countries’ (indicated with an asterisk next to the country’s name in table 1) straddles the quality spectrum, literally from the top to the bottom. The significance of this will be returned to later in the conclusion. However the proviso should be added that the low income and upper middle income countries are underrepresented among the test participants. As it appears in table 1 that there is a general (albeit imperfect) relation between quality and level of development, it could be hypothesised that if there were results of the entire spectrum of nations, most Emerging Countries would be concentrated just below the set of Developed Countries.

Turning to the equality dimension, here data, detailed comparative data on all countries in the world, are even harder to get than in the case of quality measures. As explained above, this statement pertains to data on crude equality measurements, on the more nuanced equity measure, data are even more scarce, and universally accepted and used indices non-existent. The universal fault lines of educational inequality are socio-economic descent, gender and race/ethnic status (the so-called trinity of inequality in education), and further to these also ableism, geography (notably the core-periphery gradient, but also rural/urban) and age. These inequalities appear on all four levels of educational inequality delineated in the Farrell model, explained earlier. These universals are present in the Emerging Countries too, although difficult to fathom if and how much more than in other categories of countries. As an indication of their presence in the Emerging Countries, the PIRLS study cited earlier, distinguished between families many resources (to assist the school work of children), families with some resources and families with few resources, and the PIRLS report has published the PIRLS average results of the reading test for each participating country as per resource state of family. The results for three Emerging Countries, Chile, Taiwan and the United Arab Emirates, are presented in table 2.

Table 2.  
*Average Learner Achievement in 2016 PIRLS Test as Per Family Background*

<b>Resource Level Country</b>	<b>Many Resources in Family</b>	<b>Some Resources in Family</b>	<b>Few Resources in Family</b>
<b>Chile</b>	557	497	461
<b>Taiwan</b>	593	553	513
<b>United Arab Emirates</b>	539	450	368

Source of data: Mullis *et al.*, 2017, p. 143

## 5. Conclusion

From the consideration of societal context the Emerging Countries has merit being employed as a category in Comparative and International Education. This set of countries display what Wittgenstein calls a “family of resemblances”. The set of features typifying the Emerging Countries are that they are middle income countries with a record of high growth rates in the recent past. Furthermore they have recently been through major

political change, involving the setting up of a new political dispensation, and embracing the principles of a free market economy. Typically of a “family of resemblances” with respect to each of these features there are outliers, but none of the Emerging Countries is an outlier on each of these counts, or even in a majority of them. As the vanguard of the extra-Developed World, the Emerging Countries represents a notable, significant grouping of countries in the world, also for their role for the other countries in the Global South (which are not Emerging Countries) to emulate or to learn from when charting their own development course.

As a taxon of education development, the matter is more complicated. On the evidence presented in this chapter, the Emerging Countries decidedly does not offer a homogeneous category. Quantitatively the range stretches from countries by far not even out of the stage of elite higher education and with universal adult literacy still far, and ever further, in the future, such as Pakistan, to countries already at the stage of universal higher education. On the quality dimension the Emerging Countries seems to stretch right over the global spectrum as well. Inequalities are present too, as in the rest of the world. On the face of the evidence contained in (and possible in the space of) this article it seems there is a co-variance within the set of Emerging Countries between level of quantitative development of the education, quality of education, and equality; but this needs to be teased out by further research, as well as how education quantity, quality and equality co-varies with societal features and with education policy interventions and strategies.

This brings to the next point, as to the significance of all this for Comparative and International Education. Robert Ulich (1961) introduced the term *tertium comparationis* into the field of Comparative Education by Ulich (1961) and Bereday (1964) popularised it to become part of scholars’ research in the field’s key vocabulary by. The term *tertium comparationis*, literary meaning in Latin ‘the third comparison’, refers to the attribute that two objects or phenomena that are being compared have in common. In comparative education, this term has taken on the meaning of securing societal contextual or education system similarities between two countries the researcher is comparing. In view of the potential contaminating role of contextual factors in affecting educational outcomes, this is a valid, even a laudable premise. But there is also a point in searching for, identifying and exploring contextual and education system divergences, as these may well point to contextual forces having a powerful bearing on education too or to the merits or demerits of particular education strategies in specific settings. Thus Comparative Education scholarship should always search for this fine, ideal balance between similarity and difference in study object. As explained in this article the Emerging Countries offer a fine intra-societal-contextual variety of similarity and difference. Education wise, it presents a rich spectrum. For the scholar, an well nigh infinite number of contextual-education system permutations are on offer in this set of Emerging Countries. And as the vanguard of the nations of the Global South this kaleidoscope of education trajectories of the Emerging Countries presents a poignant education laboratory, for scholars of Comparative and International Education to tease out the track record of various trajectories in various contexts, bringing together the historical and comparative method of research as was argued for a number of recent articles in this journal (Casalini & Madella, 2019; Schriewer, 2019), and thus fulfilling their mission as scholars of Comparative and International Education in guiding the education development of the nations of the Global South.

Finally, as it transpired repeatedly above, the 25 emerging countries still represents a large number and a wide range of countries, and this, together with the complexity which



comparing education systems within their contextual settings, mean it is imperative to search for finer calibrations and for sub-categories in the taxon, in order to be of maximum value for Comparative Education scholarship. This will require much detailed follow-up research, but one next level of taxonomy that can be suggested is to use size and quality of education effort as one criterion and strength of economy as another. Distinguishing between high and low level of education development, and between low and high economic development, will yield a quadrant with categories. On the basis of the evidence presented in this article, the twenty five Emerging Countries could be placed in these four categories, as presented in table 2. Highly developed on the education axis then means universal higher education enrolment or at least in the upper part of the mass higher education enrolment range, no large numbers of illiterate adults, and quality wise above the global median (in as far as data are available). Lower developed on the education axis signify large numbers of illiterate adults, elite or lower levels of mass higher education enrolment, and quality wise lower than the global mean (measured on the range of available data). Higher developed on the economic axis indicate high income countries, while lower developed are upper middle income and lower middle income countries.

Table 3.  
 Categories of Emerging Countries, based on education effort and economic strength

<b>Economic Development:</b>	<b>Low</b>	<b>High</b>
<b>Education Development:</b>		
<b>High</b>	Argentina, Brazil, Bulgaria, Philippines, Russia, Thailand	Czech Republic, Greece, Hungary, Korea, Poland
<b>Low</b>	Colombia, Malaysia, Mexico, China, Egypt, India Indonesia, Pakistan South Africa, Turkey	Chile, Qatar, Saudi-Arabia, United Arab Emirates.

Besides ever searching for finer classifications of the assortment of Emerging Countries, research utilising the above (or a like-minded) grid for doing comparative education research within and between the various sub-categories of emerging countries, can be recommended. For example, comparing the education and economic lowly developed countries with the economically lowly but educationally highly developed countries can give some indication as to how countries can develop their education systems in the absence of a particularly strong economic base.

## 6. References

Badry, F. (2019). Expanding the UAE’s Higher Education Horizon: Path toward a sustainable feature. In: K. Gallagher (ed.). *Education in the United Arab Emirates*. Dordrecht: Springer, pp. 57-73.

- Bereday, G.Z.F. (1964). *Comparative Method in Education*. New York: McGraw Hill.
- Bergmann, H. (1996). Quality of education and the demand for education – evidence from developing countries. *International Review of Education*, 42(6), 581–604.
- Bray, M. and Thomas, R. M. (1995). Levels of Comparison in Educational Studies, *Harvard Educational Review*, 65(3), pp. 472-490.
- Bray, M., Adamson, B. and Mason, M. (eds). (2007 1<sup>st</sup> ed., 2014 2<sup>nd</sup> ed.) *Comparative Education Research: approaches and methods*. Hong Kong: Comparative Education Research Center, University of Hong Kong.
- Casalini, C. & Madella, L. (2019). Tracking Three Traditions in the Historiography of Education: Toward Comparative Methods. *Revista Española de Educación Comparada* 34, pp. 19-29.
- Crossley, M. (2019.) Policy transfer, sustainable development and the contexts of education. *Compare: A Journal of Comparative and International Education* 49:2:175-191, DOI: 10.1080/03057925.2018.1558811
- Easton, P. B. (2015). Comparative Education Bibliography 2014: Catching up with the Rapid Growth of the Field. *Comparative Education Review* 59(4), pp. 743–764.
- Farrell, J.P. (1982). Educational expansion and the drive for social equality. In P.G. Altbach, R.F. Arnove & G.P. Kelly (eds). *Comparative education*. New York: Macmillan, pp. 52-60.
- Farrell, J.P. (2013). Equality of education: Six decades of comparative evidence seen from a new millennium. In R.F. Arnove, C.A. Torres & S. Franz (eds.), *Comparative education: The dialectic of the global and the local*. Lanham, MD: Littlefield and Rowman, pp. 149-174.
- Fraser, S. 1964. *Jullien’s Plan for Comparative Education 1816–1817*. New York: Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University.
- Friedman, T.L. (2006). *The World is Flat: The globalized world in the twenty-first century*. Harmondsworth: Penguin.
- Gautherin, J. 2000. Marc-Antoine Jullien de Paris (1775–1848). *Perspectives: Revue Trimestrielle D’éducation Comparée* 34 (3/4), pp. 3–8.
- Heywood, A. (2002). *Politics*. New York: Palgrave-Macmillan.
- Index Mundi. (2020). Gini Index (Country Estimate) <https://www.indexmundi.com/facts/indicators/SI.POV.GINI/rankings>
- International Finance Cooperation. (2020). Establishing “Emerging” Markets. [https://www.ifc.org/wps/wcm/connect/corp\\_ext\\_content/ifc\\_external\\_corporate\\_site/about+ifc\\_new/ifc+history/establishing-emerging-markets](https://www.ifc.org/wps/wcm/connect/corp_ext_content/ifc_external_corporate_site/about+ifc_new/ifc+history/establishing-emerging-markets)
- Kamens, D.H. (2017). *Beyond the Nation State: The reconstruction of nationhood and citizenship*. Bingley: Emerald.

- Manzon, M. (2011). *Comparative Education: The construction of a field*. Dordrecht & Hong Kong: Springer and the Comparative Education Research Centre, the University of Hong Kong, Hong Kong.
- MSCI.(2020).MSCI Emerging Country Index <https://www.msci.com/documents/10199/codboa48-01f2-4ba9-ad01-226fd5678111>
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Foy, P. & Hooper, M. (2017). *PIRLS 2016: International Results in Reading*, IEA TIMSS and PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.
- Nyoni, W.P., He, C. & Lameck, Y. (2017) Sustainable Interventions in Enhancing Gender Parity in Senior Leadership Positions in Higher Education in Tanzania. *Journal of Education and Practice* 8(13), pp. 44-54.
- Ohmae, K. (1996). *The End of the Nation State: The rise of regional economies*. New York: The Free Press.
- Oleksiyenko, A. Blanco, G. , Hayhoe, R. , Jackson , L., Lee J., Metcalfe, A., Sivasubramaniam, M. & Zha, Q. (2020): Comparative and international higher education in a new key? Thoughts on the post-pandemic prospects of scholarship, *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, DOI: 10.1080/03057925.2020.1838121
- Rawls, J. 1971. *Theory of Justice*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Schriewer, J. (2019). La reconciliación entre la Historia y la Comparación. *Revista Española de Educación Comparada* 34, pp. 148-162.
- Scott, G. (2019). Emerging Market Economy. *Investopedia*, March 2019 <https://www.investopedia.com/terms/e/emergingmarketeconomy.asp>
- Steyn, H., Van der Walt, H. & Wolhuter, C. (2015). A Generic Model of “the” Education System for the Purposes of Making Critical Comparisons of Policy *Croatian Journal of Education* 17(4), pp. 1131-1158.
- Trow, M. (1973). Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education. Carnegie Commission on Higher Education <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED091983.pdf>
- Trow, M. (2007). Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII. In: Forest, J.J.F. & Altbach, P.G. (eds). *International Handbook of Higher Education*. Springer: International Handbooks of Education, Vol. 18. Dordrecht: Springer, pp. 243-280.
- Turner, D.A. (2019). What Is Comparative Education? In: Wiseman, A.W. (ed.) *Annual Review of Comparative and International Education 2018 (International Perspectives on Education and Society, Vol. 37)*. Bingham: Emerald, pp. 99-114. <https://doi.org/10.1108/S1479-367920190000037011>

- Ulich, R. (1961). *The education of nations: A comparison in historical perspective*. Boston, MA.: Harvard University Press.
- UNESCO. (2011). ISCED: International standard classification of education. Retrieved from <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standardclassification-of-education-isced-2011-en.pdf>
- UNESCO. (2016). Sustainable Development in the Least Developed Countries: Towards 2030. Retrieved from <https://www.tralac.org/images/docs/9762/sustainable-development-in-the-least-developed-countries-towards-2030-unesco-may-2016.pdf>
- UNESCO. (2020). UNESCO statistics. Retrieved from <http://data.uis.unesco.org/#>.
- Van AgtHirschman, A. O., (1981), "The Rise and Decline of Development Economics", in Hirschman (ed.): *Essays in Trespassing: Economics to Politics and Beyond*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Van Agtmael, A. (2013). *The Emerging Markets Century: How a new breed of world-class compatis is overtaking the world*. New York: The Free Press.
- Wittgenstein, L. (1953). *Philosophical Investigations*. Oxford: Blackwell.
- Wolhuter, C.C. (1997). Classification of National Education Systems: A multivariate approach. *Comparative Education Review* 41(2), pp. 161- 177.
- Wolhuter, C.C. (2008). Review of the Review: constructing the identity of comparative education. *Research in Comparative and International Education* 3(4), pp. 323 – 344.
- Wolhuter, C.C. (2014). Weaknesses of South African education in the mirror image of international educational development. *South African Journal of Education* 34(2). <https://doi.org/10.15700/201412071120>
- Wolhuter, C.C. (2020). COVID-19: A ray of lighting for Comparative and International Education? *Sobodna Pedagogika/Journal of Contemporary Educational Studies*. Forthcoming.
- Wolhuter, C. & Barbieri, N. (2017). Is the Ideal of Universal Adult Literacy in the World by the Year 2030 Statistically Attainable? *Revista Internazionale Scienze Sociali* 2017(1), pp. 87-102.
- Wolhuter, C.C. & Wiseman, A.W. (eds). (2019). *Comparative and International Education: Survey of an infinite field*. Bingham: Emerald.
- World Bank (2020). Development Indicators. <http://datatopics.worldbank.org/world-development-indicators/themes/poverty-and-inequality.html>

3



# *Los Planes Educativos del MERCOSUR y la recontextualización de sus políticas en Brasil*

---

*MERCOSUR Educational Plans and the  
recontextualization of its policies in Brazil*

**Wisllayne Ivellyze Oliveira-Dri\*;  
Cristina Pulido-Montes\*\***

DOI: 10.5944/reec.39.2021.29223

Recibido: **22 de diciembre de 2010**

Aceptado: **18 de febrero de 2021**

---

\* WISLLAYNE IVELLYZE OLIVEIRA-DRI: Doctoranda Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Brasília. **Datos de contacto:** E-mail: wis\_pedagogia@yahoo.com.br, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4077-2606>

\*\* CRISTINA PULIDO-MONTES: Doctora del Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación. Universidad de Valencia. **Datos de contacto:** E-mail: cristina.pulido@uv.es, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1087-461X>

## **Resumen**

El MERCOSUR surge en la década de los 90 como parte de la estrategia económica de los países del sur de América Latina. Sus objetivos han oscilado entre agendas marcadas por los movimientos de integración de la región y los procesos de neoliberalización. La Educación forma parte de su agenda como un factor de integración regional que ha estado al servicio de sus objetivos mediante el Sector de Educación del MERCOSUR (SEM). Los Planes de Acción del SEM desde 1998 han marcado la agenda política educativa de los países de la región. En este escenario, Brasil ha gozado de un relevante protagonismo en la región debido a la emergencia de su economía y su extensión poblacional. No obstante, la transferencia de políticas del MERCOSUR a Brasil ha estado marcada por la recontextualización de estas políticas en un escenario particular definido por su contexto social, cultural, estructural, económico y político. El objetivo general de este estudio es analizar los Planes de Acción del SEM y su recontextualización en las políticas educativas brasileñas. El estudio ha partido del análisis cualitativo de los Planes de Acción del SEM identificando que políticas han tenido una mayor relevancia en la región y como han viajado al contexto brasileño. Lo que permitió destacar algunos puntos importantes en la región y en Brasil como son la acreditación de títulos, la movilidad estudiantil y los objetivos de integración mediante la educación. Se ha concluido que la acreditación en Brasil no ha sido un proceso sencillo debido a la propia idiosincrasia de la Educación Superior; la movilidad ha crecido entre los países del MERCOSUR, pero la mayoría ha continuado la línea del intercambio de estudiantes con países del hemisferio norte; y la integración regional ha sido impulsada por Brasil con especial énfasis mediante la creación de una universidad de integración regional.

*Palabras clave:* MERCOSUR; SEM; educación; recontextualización de políticas; Brasil

## **Abstract**

MERCOSUR emerged in the 1990s as part of the economic strategy of the countries of southern Latin America. Its objectives have ranged from agendas marked by the region's integration movements and neoliberalization processes. Education is part of its agenda as a regional integration that has been at the service of its objectives through the MERCOSUR Education Sector (SEM). The EMS Action Plans since 1998 have set the educational political agenda of the countries of the region. In this scenario, Brazil has enjoyed a relevant prominence in the region due to the emergence of its economy and its population extension. However, the transfer of MERCOSUR policies to Brazil has been marked by the recontextualization of these policies in a particular scenario defined by their social, cultural, structural, economic and political context. The overall objective of this study is to analyze the SEM Action Plans and their recontextualization in Brazilian education policies. The study has based on qualitative analysis of the SEM Action Plans by identifying which policies have been most relevant in the region and how they have traveled to the Brazilian context. This highlighted some important points in the region and in Brazil such as accreditation of degrees, student mobility and integration objectives through Higher Education. It has been concluded that accreditation in Brazil has not been a simple process due to the idiosyncrasies of education itself; mobility has grown among MERCOSUR countries, but most have continued the line of student exchange with northern hemisphere countries; and regional integration has been driven by Brazil with special emphasis through the creation of a regional integration university.

*Keywords:* educational cooperation; cultural cooperation; Spanish as a Foreign Language; India



## Resumo

O MERCOSUL surgiu na década de 1990 como parte de uma estratégia econômica dos países da América do Sul. Seus objetivos têm oscilado entre as agendas traçadas pelos movimentos de integração da região e os processos de neoliberalização. A educação faz parte de sua agenda como fator de integração regional que tem estado a serviço de seus objetivos por meio do Setor Educacional do MERCOSUL (SEM). Os Planos de Ação do SEM desde 1998 têm marcado a agenda da política educacional dos países da região. Nesse cenário, o Brasil tem desempenhado papel relevante na região devido a emergência de sua economia e sua extensão populacional. No entanto, a transferência de políticas do MERCOSUL para o Brasil tem sido marcada pela recontextualização dessas políticas em um cenário particular definido por seu contexto social, cultural, estrutural, econômico e político. O objetivo geral deste estudo é analisar os Planos de Ação do SEM e sua recontextualização nas políticas educacionais brasileiras. O estudo partiu da análise qualitativa dos Planos de Ação do SEM, identificando quais políticas tiveram maior relevância na região e como elas chegaram ao contexto brasileiro. Com isso, foi possível destacar alguns pontos importantes na região e no Brasil, como a acreditação de cursos, a mobilidade estudantil e os objetivos da integração regional por meio da educação. Concluiu-se que o processo de acreditação no Brasil não tem sido simples devido à idiossincrasia própria da Educação Superior; a mobilidade cresceu entre os países do MERCOSUL, porém a maioria continua seguindo a linha de intercâmbios estudantis com países do hemisfério norte; e a integração regional tem sido promovida pelo Brasil, especialmente por meio da criação de uma universidade de integração regional.

*Palavras-chave:* MERCOSUL; SEM; Educação; recontextualização de políticas; Brasil

## 1. Introducción

La globalización económica y la racionalidad competitiva, que subyacen al paradigma neoliberal, han derivado en la puesta en marcha de políticas y mecanismos por parte de los Estados-Nación y otros agentes que fomentan un ambiente competitivo global (Laval & Dardot, 2017).

Los paradigmas de la globalización económica y los procesos de neoliberalización contemporáneos en el Estado, en los que las reformas no acontecen de manera exclusiva, han derivado en cambios profundos en el sector educativo (Pagès & Prieto, 2020). La política actual es construida en red, es decir, que los Estados-Nación son actores estratégicos que cooperan y colaboran con empresas, *think tanks*, fundaciones, organismos supranacionales e internacionales que la construyen (Ball & Junemann, 2012). Todos estos cambios en la gobernanza pública derivados de la globalización económica y de los procesos de neoliberalización han repercutido en la reconceptualización de la educación cómo un derecho hacia la educación como un servicio (Díez-Gutiérrez, 2010).

La globalización económica y los procesos de neoliberalización se enmarcan en un «contexto de contextos» (Verger *et al.*, 2012), es decir, lo global y lo local son un todo relacional (Ruíz & Acosta, 2015) que ayudan a comprender el proyecto globalizado y la racionalidad competitiva en las políticas que de un contexto a otro viajan, mutan y se recontextualizan (Ong, 2007).

Son diversos los autores que sostienen que esta reconceptualización de la educación y las políticas globales de reforma educativa son parte de las influencias generadas a partir del Acuerdo General de Comercio y Servicios (AGCS) celebrado en el año 1994 (Hermo & Pitelli, 2008). El AGCS ha supuesto una oleada de privatizaciones y desregulaciones (Cottier, 2002) que fomentan procesos de neoliberalización ampliamente arraigados a la teoría del capital humano y de la racionalidad competitiva (Carnoy, 2016; Laval & Dardot, 2013).

El citado tratado de libre comercio supondría el triunfo del multilateralismo no redistributivo, es decir, de la cooperación de tres o más países para alcanzar acuerdos con una serie de objetivos que fortalecerían la racionalidad competitiva, la desregulación y la privatización de las economías (Verger, 2006). En esta carrera determinada por la competitividad global los bloques económicos y las relaciones entre países que participan de la globalización han resultado en lo que se ha denominado multilateralismo no redistributivo (Mundy, 2007) o regionalismo (Guerra-Borges, 2007). Sin embargo, es importante precisar que ya existían regionalismos, aunque es a partir de la década de los 90 y el tratado de la Organización Mundial del Comercio (OMC), que los regionalismos proliferan y son denominados como «nuevos regionalismos».

Según Botto (2015) estos «nuevos regionalismos» se formaron en base a tres tipos de respuestas que los definen: 1) cómo estrategia ofensiva de los países desarrollados para proteger y fortalecer su hegemonía neoliberal por vías alternativas al AGCS; 2) cómo estrategia defensiva frente al capitalismo neoliberal y las presiones de desregulación de las potestades del Estado; 3) cómo vía para participar en el escenario competitivo global.

En este contexto de procesos de regionalización para generar sinergias y confluencias que permitan desarrollar economías y bloques más competitivos es en el que surge el Mercado Común del Sur (MERCOSUR) en la región Sur de América Latina. En el escenario latinoamericano, la estrategia defensiva frente a las presiones que introduciría la OMC en el contexto global y en el campo de la educación serían los «nuevos regionalismos» de tipo 2 y 3 descritos por Botto (2015).



Perrotta (2012) en un análisis de la agenda educativa del MERCOSUR detecta estrategias propias del «regionalismo neoliberal» y del «regionalismo integracionista». Por lo tanto, la presión por ser un actor influyente en la escala y economía global derivaría en la confluencia de una serie de países latinoamericanos para fortalecerse y representarse cómo una pieza importante en el mercado común internacional. De hecho, los primeros años del MERCOSUR estarían determinados por un proceso de liberalización acelerado y alcanzarían una multiplicidad de acuerdos de libre comercio en un corto período de tiempo (Guerra-Borges, 2007).

El MERCOSUR, sería fundado en el año 1991 como bloque de integración regional que buscaría la libre circulación de bienes, de servicios y de factores productivos, el establecimiento de una Tarifa Externa Común, una política comercial común, unas políticas macroeconómicas y sectoriales, y la armonización de legislaciones. La unión regional no puede ser considerada un organismo representativo de toda la región latinoamericana, ya que actualmente está formado por 4 países miembros—Argentina, Brasil, Uruguay y Paraguay—que tienen plena participación. Además, el bloque cuenta con 6 países asociados—Chile, Colombia, Ecuador, Guyana, Perú y Surinam—con participación pormenorizada. Es importante poner de relieve los casos de Venezuela y de Bolivia. Venezuela se unió en el año 2012 y en el año 2017 fue suspendida del MERCOSUR hasta la actualidad, lo que se definió cómo la «ruptura del orden democrático» en referencia al Protocolo de Ushuaia de 1998. Bolivia se encuentra en fase de adhesión desde el año 2015.

El MERCOSUR, en la actualidad, está viviendo procesos convulsos. En primer lugar, y de manera interna, con la presencia de líderes de gobiernos con posicionamientos muy diferentes, como es el caso de Brasil y de Argentina que respectivamente tienen un gobierno de ultraderecha y un gobierno de centroizquierda que están generando grandes dificultades en las negociaciones internas del bloque. En segundo lugar, algunas organizaciones no gubernamentales y países de la Unión Europea (UE) se opusieron a firmar y apoyar el acuerdo UE-MERCOSUR por cuestiones ambientales y relacionadas con los derechos humanos, sobre todo por lo que hace a las políticas brasileñas de Jair Bolsonaro (Giotto & Echaide, 2020).

Más allá de las descripciones geopolíticas y los momentos, sectores y escenarios por los que transita el MERCOSUR, es importante centrarse en el proceso de construcción del Sector Educativo del MERCOSUR (SEM) cómo caso particular de la conformación de una agenda política educativa compartida por los países que integran el bloque regional Sudamericano. Se puede entender el SEM cómo un espacio derivado de los procesos de regionalismo defensivo frente al tratado de la OMC en el contexto de la globalización económica y de la economía del conocimiento (Botto, 2015) que muestra las relaciones y transferencias de políticas educativas entre la UE y el MERCOSUR y, entre el MERCOSUR y los países de la región.

El SEM se desarrollaría pocos meses después de la creación del MERCOSUR en diciembre de 1991. Cómo describe Stahringer (1998, p. 233) «El MERCOSUR es la única experiencia de integración regional que, desde el momento de entrar en vigor, cuenta con el Sector Educativo constituido y en funcionamiento». La pronta fundación del SEM está relacionada con el objetivo principal de articular la educación en torno a la promoción del proceso de integración regional. Una cuestión diferencial frente a otros procesos de regionalización, como es el caso de la UE que tardarían más de 20 años en integrar la educación como elemento de cooperación porque ya existía una integración regional previa. La citada racionalidad fundacional del SEM de carácter integracionista está

atravesada por otras racionalidades, de entre las que destaca la racionalidad competitiva. Perrotta (2013) aglutina las políticas del MERCOSUR y su agenda educativa en dos proyectos. Por un lado, lo que la autora define como «regionalismo post-hegemónico», es decir, un proyecto solidario entre los países integrantes del MERCOSUR que potencia su autonomía política, cooperativa e integracionista. Por otro lado, un proyecto propio del «regionalismo neoliberal» que según la autora ha ocupado la política educativa de la agenda del MERCOSUR con mayor intensidad durante sus diez primeros años. La autora enmarca las políticas desarrolladas en el MERCOSUR como las propias de la tensión entre estos dos tipos de regionalismos en los que se insertan las mismas y que pueden ser o no, antitéticas o complementarias.

Botto (2016) analizaría la integración educativa en los marcos regionales de la UE y del MERCOSUR como estrategias defensivas frente al paradigma AGCS. Sin embargo, las diferencias entre ambos regionalismos parten de que el proceso de regionalización defensiva mercosuriano es de corte contrahegemónico, frente al regionalismo competitivo y mercantilista de la UE. La autora interpreta que el regionalismo contrahegemónico desplegado en los países del MERCOSUR ha pasado por tratar de fortalecer las cooperaciones entre los países del bloque regional y sin restarles potestad estatal de gobierno. En el caso de la UE los países de la región se comprometían a estandarizar sus sistemas educativos para presentarse como un bloque que disputaría a Estados Unidos su liderazgo en la economía del conocimiento.

Descritas estrategias del MERCOSUR revelan la importancia de estudiar el SEM, sus Planes de Acción y la recontextualización de sus políticas en los distintos escenarios.

El SEM comenzaría con la construcción de diferentes Planes de Acción con la finalidad de poner en práctica una serie de objetivos generales en el ámbito de la educación. La relevancia del SEM en la agenda política del MERCOSUR se evidencia por su importancia en el bloque de políticas de la organización regional, ya que la década que fue del año 2005 al año 2015, la educación fue el sector más activo de los siete sectores de trabajo del proceso de integración que supusieron grandes esfuerzos de cooperación intra-MERCOSUR (MERCOSUR, 2018).

Para el caso de Brasil, se torna imprescindible analizar la recontextualización de tales políticas en un escenario emergente que se presenta como un actor principal en la disputa por la hegemonía de la región desde el comienzo de la fundación del bloque regional (Granato, 2020). Brasil, es el país más grande del MERCOSUR y que ha introducido mayores esfuerzos económicos y financieros para desarrollar las políticas del SEM (Vigevani & Ramanzini Jr, 2009).

Partiendo del contexto brevemente desarrollado, el objetivo general de este estudio es analizar los Planes de Acción Educativos del MERCOSUR y la recontextualización de las políticas concretas de estos Planes en Brasil. Los objetivos específicos son: 1) Evaluar la concurrencia y continuidad de las políticas a las que se ha dado mayor importancia de manera transversal y específica desde el inicio de los Planes, 2) Seleccionar las políticas que han sido centrales en las acciones educativas del bloque regional y que eran más específicas para dar aterrizaje a los objetivos de la agenda educativa mercosuriana plasmada en los Planes de Acción Sectoriales del SEM, y 3) Analizar las políticas principales desarrolladas por Brasil en relación a los Planes de Acción Sectoriales del SEM.

## 2. Notas metodológicas

El punto de partida que marca el análisis y desarrollo de la presente investigación trata de trascender los análisis comparados sobre las políticas educativas regionales del MERCOSUR y la UE, que ya han demostrado ampliamente la transferencia y recontextualización de políticas educativas del bloque europeo hacia el bloque sudamericano, sobre todo, por lo que hace a la Educación Superior (Botto, 2016; Dri *et al.*, 2020; Verger, & Hermo, 2010). Partimos de un enfoque interpretativo apoyado en la contingencia de la política y su mutación desde los escenarios regionales hacia la recontextualización en un escenario nacional (McCann & Ward, 2012; Ong, 2007). En este caso, lo que se pretende es estudiar desde un enfoque cualitativo-interpretativo la transferencia, viaje y mutación de las políticas desarrolladas en el SEM hacia el contexto brasileño.

Para el análisis de las políticas desarrolladas por el SEM, se han examinado 6 Planes desarrollados desde el año 1998 con una periodicidad de redefinición y publicación en un intervalo temporal de cuatro en cuatro años desde la finalización del primer informe en el año 2000. El análisis comparativo sincrónico atiende al intervalo de publicaciones referentes entre el año 1998 y el año 2020. Es importante destacar que estos 6 documentos son orientaciones y directrices de las políticas educativas del MERCOSUR.

La metodología implementada para el análisis de la concurrencia y continuidad de las políticas a las que se ha dado mayor importancia de manera transversal y específica desde el inicio de los Planes ha sido la del análisis de contenido (Herrera, 2018) mediante el uso del *software ATLAS.ti* que ha permitido ir codificando las principales orientaciones, directrices, temas y acciones en siete grandes temas (acreditación, calidad educativa, educación como factor de integración, enseñanza de idiomas, financiación, formación docente y movilidad estudiantil). Es importante destacar que el proceso de codificación realizado en esos documentos fue inductivo partiendo de los objetivos de la investigación y de los conceptos más amplios del marco teórico. En total se generaron 35 códigos, de los que mediante un proceso de saturación de la codificación se seleccionaron los siete códigos o temas citados.

Posteriormente han sido representados en un Diagrama de Sankey que permite mostrar los flujos entre los Planes de Acción Sectoriales del SEM por años y estos códigos. El Diagrama de Sankey representado en el estudio permite discriminar de manera gráfica las cantidades de flujo entre los siete códigos y los distintos Planes, siendo más intensas las relaciones representadas mediante flechas más anchas y viceversa, permitiendo observar las prioridades del SEM a lo largo de los años.

Este primer trabajo de evaluación de las continuidades e intensidades sobre las políticas desarrolladas en los Planes del SEM, es el primer nivel de discriminación para el análisis de la recontextualización, viaje y mutación de estas políticas del nivel regional al nivel nacional, es decir, de MERCOSUR hacia Brasil. Las políticas investigadas en Brasil han sido seleccionadas por estar conectadas con los planes del SEM analizados y principalmente con los temas presentados en el Diagrama de Sankey. El segundo nivel de discriminación está centrado en el análisis de las políticas brasileñas, orientadas por principales investigaciones desarrolladas en el período que fue desde 1998 hasta 2016 (Krawczyk, 2010; Real *et al.*, 2019; Barreyro *et al.*, 2016; Brackmann, 2010; Ministerio de Educación Brasileño). De este modo, la representatividad de los códigos recogidos en el contexto brasileño se centra principalmente en los procesos de acreditación, movilidad estudiantil y la educación como factor de integración en el ámbito de la Educación

Superior, que a su vez contienen objetivos transversales de los otros códigos a los que no se dedica una sección analítica como tal buscando aglutinar la mayor representación de y relaciones holísticas de los distintos códigos en las diferentes políticas.

En la tabla siguiente se muestra el proceso metodológico seguido y expuesto de manera previa:

Tabla 1.

*Proceso de selección, codificación y tratamiento de la información seguido en la investigación*

Nivel de selección de la información	Documentos	Tratamiento de la información	Resultados
Primer nivel: Documentos MERCOSUR	Planes de Acción Sectorial del SEM (1998-2020): 1- Plan 1998-2008; 2- Plan MERCOSUR 2000; 3- Plan 2001-2005; 4- Plan 2006-2010; 5- Plan 2011-2015; y 6-Plan 2016-2020.	Análisis de Contenido: Lectura de los documentos y codificación, marcando las unidades de contexto en el Software ATLAS.ti, con base en los objetivos de la investigación y en el marco teórico.  Identificados al total 35 códigos.	- Codificaciones medidas:  1. Acreditación  2. Calidad educativa  3. Educación como factor de integración,  4. Enseñanza de idiomas  5. Financiación  6. Formación docente  7. Movilidad estudiantil
	Codificaciones medidas	- Diagrama de Sankey: Saturación de los códigos, identificados los 7 más recurrentes.	- Flujos relación entre los códigos y los Planes del SEM.
Segundo Nivel: Políticas Brasileñas	Principales políticas educativas desplegadas en Brasil (1998-2020) conforme las codificaciones medidas	Análisis de Contenido: Lecturas de investigaciones y políticas identificando los 7 códigos del Diagrama Sankey.	1. Acreditación (LDBE, 1996; SINAES; CONAES; Revalida; Plataforma Carolina Bori)  2. Movilidad estudiantil ( PBCAPB; PNE 2014-2024)  3. Educación como factor de Integración (UNILA)

Fuente: Elaboración propia.

### 3. Análisis de contenido de los Planes de Acción Sectorial del Sector Educativo del MERCOSUR

El SEM tiene como objetivo articular las políticas educativas del MERCOSUR. Sus principales funciones son elaborar e implementar orientaciones, directrices, programas y proyectos dentro de los países (miembros y/o asociados) que conforman el MERCOSUR. La misión del SEM es construir un espacio educativo común, vinculando la educación al proceso de integración regional.

Los principales documentos publicados por el SEM fueron protocolos, acuerdos, memorias, informes, estudios y Planes de Acción.

En general, estos documentos presentan dos grandes líneas de prioridades:

1. Protocolos de reconocimiento y revalidación de diplomas, certificados y títulos de estudios de la educación básica.
2. Protocolos y acuerdos para el reconocimiento y la revalidación de diplomas, certificados y títulos de estudios y, de continuación en la Educación Superior, con un especial énfasis en los estudios de posgrado.

Además, destacan la admisión de títulos y de grados universitarios para el ejercicio de actividades académicas y la implementación de un Mecanismo Experimental para la Acreditación de cursos para el reconocimiento de títulos de grado universitario (MEXA). Así, se observa que estos documentos se refieren principalmente a la Educación Superior y a la libre circulación de investigadores, de docentes y de estudiantes, promoviendo una regulación de la movilidad estudiantil como transferencia de la reforma de la UE en la Educación Superior con el Tratado de Bolonia (1999) (Dri *et al.*, 2020). La creación del SEM vendría motivada como elemento catalizador de los procesos de integración regional que no podían darse de manera exclusiva mediante acciones puramente económicas. Desde entonces, se han elaborado diferentes Planes de Acción desde el año 1998 desarrollados en periodos o intervalos de tiempo determinados para que los países miembros y asociados logren sus objetivos. Los primeros años de existencia del SEM estuvieron marcados por un intento de definir las cuestiones conceptuales y los objetivos generales. El primer documento—Protocolo de Intenciones de 1991—inicia las orientaciones y las prioridades de un Sector Educativo en el ámbito de la integración regional Sudamericana. En 1998 se avanzó en la consecución de objetivos y metas, expresado en el Compromiso de Brasilia.

Más allá de ofrecer una descripción de los distintos planes, se ha llevado a cabo un análisis de contenido cualitativo sincrónico plasmado en un diagrama de *Sankey* mediante el uso del *software* ATLAS.ti que ha permitido estudiar los 6 Planes de Acción recogidos en el diagrama 1 tratando de discriminar las políticas y esferas de acción recurrentes. Cómo se desprende del diagrama 1 los temas abordados en los distintos Planes de Acción y a los que se ha dotado una mayor importancia son: educación como factor de integración; enseñanza de idiomas; acreditación de cursos universitario/educación superior; movilidad estudiantil; calidad educativa; financiación; y formación docente:



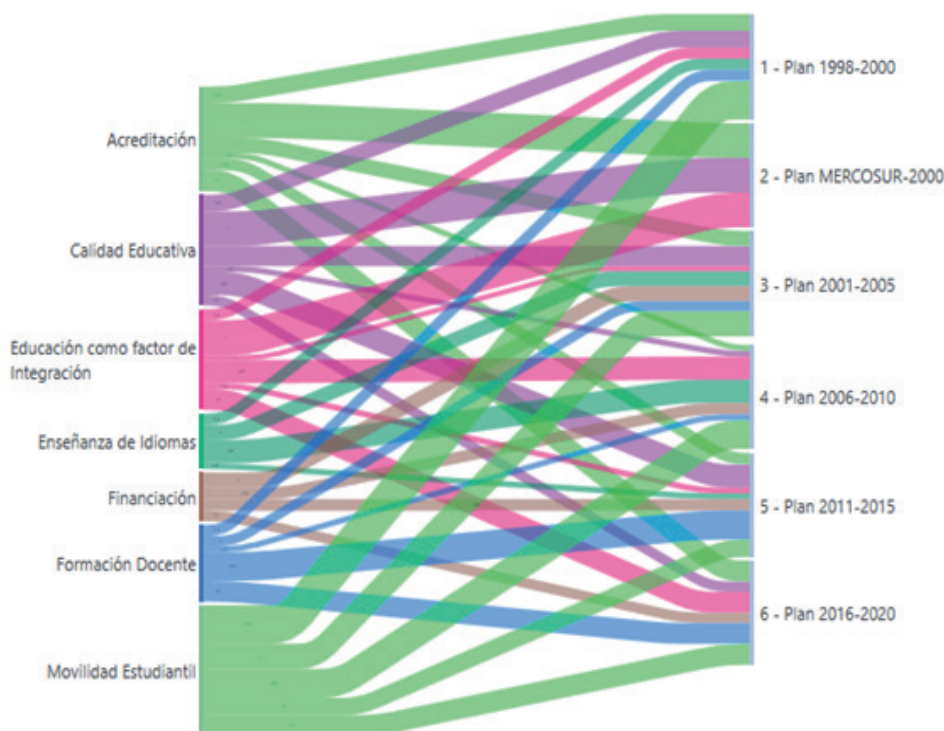


Diagrama 1. Objetivos y temas recurrentes en los Planes de Acción SEM (1998-2020). Fuente: Elaboración propia a partir de los Planes de Educación Sectoriales. <http://edu.mercosur.int/pt-BR/plano-2011-2015/162-planos-anteriores.html>.

Es importante destacar que el primer punto que está presente en todos los Planes de Acción del SEM es la **educación como factor de integración** del MERCOSUR. La integración educativa es entendida como un catalizador para la integración económica. Además, en relación con la integración regional, se espera que las políticas educativas puedan incluir contenidos y acciones comunes para la formación de una identidad regional, una ciudadanía regional, una cultura de paz, el respeto a la democracia, a los derechos humanos y al medio ambiente.

Otro tema importante para el SEM, por su continuidad y aparición en los distintos Planes, es el **aprendizaje y la enseñanza de los idiomas oficiales** (portugués y español) del MERCOSUR. Aunque cabe destacar que en los primeros Planes de Acción del SEM fue un objetivo prioritario y en el resto de los planes—entre los años 2011-2020—sería un objetivo transversal. Para alcanzar esta meta se introducen proyectos, programas, seminarios y formación docente para la enseñanza de las lenguas oficiales de la región.

La **acreditación de títulos** es uno de los objetivos de mayor importancia en la historia del SEM. Primero, con el reconocimiento y revalidación de diplomas, certificados y títulos de estudios de educación básica y, segundo, con los protocolos y acuerdos para el reconocimiento y la revalidación de diplomas, certificados y títulos de estudios y de continuación en la Educación Superior. Según Krawczyk (2010) las políticas de acreditación y la importancia dotada a esta en los Planes Sectoriales de Acción del SEM han derivado en la construcción de una serie de políticas desarrolladas en torno a la de rendición de cuentas y las evaluaciones externas de la calidad. La acreditación de cursos universitarios o de la educación superior llevaría a la implementación del MEXA sobre cursos y de carreras para



el reconocimiento de títulos de grado universitario en los países del MERCOSUR. El MEXA fue un sistema de acreditación de carreras como mecanismo de reconocimiento de títulos de grado con el objetivo de facilitar la movilidad en la región y favorecer la comparabilidad de los procesos de formación en términos de calidad académica. Tal proceso, desembocó en una serie de investigaciones para entender y estudiar las diferencias y similitudes de los sistemas de Educación Superior de la región. El MEXA concluiría en el año 2005. En el año 2006 se crearía el Plan Operativo para la implementación del Sistema de Acreditación de Cursos Universitarios del MERCOSUR (ARCU-SUR). El Sistema ARCU-SUR fue oficializado en 2008 con la firma del acuerdo n.º. 17/2008, por los Estados Parte—Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay—y los Estados Asociados--Bolivia y Chile—. Aunque, no sería aprobado hasta noviembre de 2018 (Real *et al.*, 2019). La acreditación en el ARCU-SUR es voluntaria, las instituciones de Educación Superior interesadas siguen las fechas y plazos de las convocatorias y presentan candidaturas a las agencias nacionales responsables del citado procedimiento (Ministério da Educação, s.f.).

En resumen, los procesos de acreditación recogidos en los Planes del SEM forman parte de procesos largos y complejos. La acreditación en los Planes ha sido una política constante, aunque tenía una mayor importancia otorgada en los primeros planes frente, a los planes de 2011-2015 y 2016-2020, en los que es un objetivo presente pero no son parte del eje prioritario, pero es un objetivo importante en la agenda del SEM.

La **movilidad estudiantil** está presente en todos los Planes del SEM, aunque pasa por procesos de cambio en lo relativo a los sujetos que va dirigida. En el primer plan 1998-2000 se pone el énfasis en generar intercambios entre docentes universitarios, académicos e investigadores. En los planes de 2001-2005 y 2006-2010 empiezan las propuestas de intercambios de docentes de la etapa de educación básica y las propuestas generales de movilidad estudiantil que abarcarían proyectos y acciones de gestión académica e institucional; movilidad estudiantil; sistema de transferencia de créditos e intercambio de docentes e investigadores; acciones para la movilidad de estudiantes, pasantes, docentes, investigadores, gestores, directivos y profesionales. Pero, es mediante el Plan 2011-2015 y 2016-2020 que la movilidad se amplía e intensifica hacia los gestores de la formación docente y docentes de la etapa de educación básica con el programa de pasantías iniciado en el Programa de Apoyo al Sector Educativo del MERCOSUR (PASEM) que tuvo una duración de cinco años (2011 – 2016), mediante un convenio llevado a cabo entre el MERCOSUR y la UE para el apoyo financiero de la organización regional sudamericana. Las pasantías son intercambios regionales que tienen como objetivo crear espacios de aprendizaje compartidos, estudios y análisis de políticas y prácticas relacionadas con la formación y el desarrollo profesional de los docentes de la región. Han participado como pasantes empleados que trabajaban en la gestión del sistema de formación de profesores y directivos o coordinadores de instituciones formadoras de los países integrantes del PASEM. Es importante mencionar que en el plan 2016-2020 se ha incorporado prácticamente a todas las acciones del PASEM, incluso las pasantías, y también se amplió esta acción para los estudiantes de formación docente.

La **calidad educativa** es transversal a todos los Planes de Acción desde el comienzo del SEM hasta hoy y se relaciona con otros objetivos. En el plan 1998-2000 la calidad educativa es tratada como un derecho de todos. En el plan 2001-2005 la calidad educativa está relacionada con el derecho a la educación priorizando la atención de los grupos más vulnerables. Además, para lograr la citada calidad este plan también propone políticas de formación y capacitación de recursos humanos competentes. En el Plan 2006-2010 un

objetivo es promover la educación de calidad para todos como factor de inclusión social, desarrollo humano y productivo. Finalmente, en el Plan 2016-2020, la calidad educativa se relaciona con la equidad en todos los niveles educativos del MERCOSUR.

La cuestión de la **financiación** será integrada de forma más intensa a partir del Plan 2001-2005 como una necesidad de contar con recursos financieros que provendrían, tanto de fuentes internas, como externas, para la efectiva implementación de los programas propuestos por el SEM. Desde el comienzo, el SEM, cuenta con asistencia técnica y financiera de distintos organismos, instituciones y agencias internacionales que han colaborado en la creación de los Planes de Acción. Los principales organismos internacionales, asociaciones regionales e instituciones que brindaron apoyo técnico y financiero al SEM fueron: la UE, la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI), la Organización de los Estados Americanos (OEA), las Agencias Especializadas de las Naciones Unidas (UNICEF, UNESCO) y otras instituciones como la Unión Latina Uruguay y la Universidad Federal de Integración Latinoamericana (UNILA) (MERCOSUR, 2018, p.98). Sin embargo, en los últimos Planes de Acción 2011-2015 y 2016-2020 se observa la creación y puesta en marcha del Fondo de Financiación del Sector Educativo del MERCOSUR (FEM) intra-MERCOSUR, a partir de aportaciones nacionales que provienen de los respectivos gobiernos y otros organismos.

La **formación docente** es parte principal de la estrategia del SEM a partir de los Planes de Acción de 2011-2015 y de 2016-2020 con el desarrollo del PASEM y la creación de la Comisión Regional Coordinadora de Área para la Formación Docente (CRC-FD). Mediante el PASEM se impulsó la creación de la CRC-FD como parte de la estructura fija del SEM. Con la implementación del PASEM, el SEM recibiría recursos financieros necesarios para las actividades del área en un plazo de cinco años. En el Plan 2016-2020 se especifican con mayor detalle las metas y las acciones de este programa y se intensifican las propuestas en relación con la formación docente inicial y continua bajo la responsabilidad de la CRC-FD. Además, este último Plan de Acción incorpora muchas de las acciones del PASEM: redes de instituciones de formación docente; concurso de experiencias innovadoras en formación docente; y proyectos de movilidad docente conocido como Pasantías. En el Plan de Acción 2016-2020 se continúa en la misma línea en relación con la formación docente y el rol del CRC-FD. Así, el papel de los docentes en el proceso de integración regional del MERCOSUR se convierte en uno de los ejes importantes del SEM.

En resumen, se ha podido observar cómo los Planes de Acción del SEM han sido desarrollados, cuáles han sido sus prioridades iniciales, las metodologías desarrolladas, los temas que se mantuvieron a lo largo del tiempo y los temas que solamente aparecieron con fuerza en la última década como es el caso de la financiación y de la formación docente. En términos generales, como se desprende del Diagrama 1, son las políticas de acreditación, movilidades estudiantes y la educación como estrategia de integración las que aparecen con mayor intensidad y han ocupado la mayoría de los esfuerzos políticos en la región. Actualmente, se encuentra en estado de discusión el Plan de Acción 2021-2025.

## 4. La recontextualización de las políticas del SEM en BRASIL

Brasil es el mayor país del MERCOSUR en el ámbito territorial y poblacional, con aproximadamente 200 millones de habitantes (IBGE, 2010). Es un país con grandes diferencias culturales, sociales, políticas y económicas. Se estructura en una República Federal con 26 estados, casi 6.000 municipios y el Distrito Federal que gozan de autonomía respectivamente. Según el índice de Gini, Brasil, se encuentra en el lugar 0,517, presentado por fuertes fragilidades sociales. Brasil, comparado con los otros países miembros del MERCOSUR, es el país más desigual de la región Sur de América Latina. Más de 10 millones de sus habitantes son analfabetos (IBGE, 2017) y 38 millones son analfabetos funcionales (Lima & Catelli Jr, 2018, p.10). Ambas cifras representan aproximadamente 1/4 de la población brasileña.

El país ocupa un lugar importante en el escenario de la región sudamericana, siendo uno de los países que más inversiones lleva a cabo en el MERCOSUR (Vigevani, & Ramanzini Jr, 2009). Además, ocupa otros espacios estratégicos regionales formando parte de la asociación económica-comercial de países emergentes desarrollada durante la década de los 2000 denominada BRICS (Brasil, Rusia, India, China y Sudáfrica) que ha influido en las políticas en Educación Superior de los países parte del bloque regional supranacional con un fuerte componente neoliberal (Carnoy *et al.*, 2013) como parte de la estrategia defensiva tipo 1 descrita por Botto (2015).

El Estado brasileño ha transitado por diferentes etapas de gobierno y ha jugado un rol preponderante en el sentido económico-político del bloque regional. La década de los 90 estaría marcada por los intereses del país por centralizar las acciones y alianzas entre los países del cono sur latinoamericano con un sentido aperturista y liberalizador económicamente mediante los gobiernos de Collor (1990-1992), Franco (1992-1994) y Cardoso (1995-2002) (Vigevani & Ramanzini Jr, 2009). Los períodos presidenciales del Partido de los Trabajadores (PT) de Lula da Silva (2003-2010) y Dilma Rousseff (2011-2016) girarían en torno a la instrumentalidad del MERCOSUR como modelo de integración para los países del bloque marcados por la universalización de derechos en lo que se denominó la década rosa latinoamericana o de la mayoría de los gobiernos del espectro ideológico-político de la centroizquierda latinoamericana (Pereira-Carneiro & Meneghetti-Bruhn, 2017). Según Pereira-Carneiro & Meneghetti-Bruhn (2017) los años de gobierno del PT (2003-2016) en Brasil estarían marcados por la etapa de crecimiento económico y su categorización como país emergente que lo situaría en el espectro internacional como un actor principal y conformaría la hegemonía de Brasil en el MERCOSUR. En el año 2016 Brasil sería azotado por una crisis económica y política sin precedentes que llevaría al *empeachment* de Rousseff y a la subida al poder de Michel Temer virando de nuevo hacia un modelo basado en preceptos neoliberales posteriormente continuados por Jair Bolsonaro y que han marcado las relaciones convulsas de Brasil dentro y fuera del MERCOSUR (Frenkel & Dobrusin, 2020).

Las diferentes etapas de gobierno han determinado el rol de Brasil dentro del bloque regional del MERCOSUR con mayor o menor intensidad. Las políticas educativas han estado influenciadas por estos virajes y han sido recontextualizadas desde los Planes de acción del SEM hacia el escenario brasileño.

De este modo se presentan algunas de las políticas implementadas en Brasil conectadas con los planes del SEM analizados. Se observan las relaciones, influencias y recontextualización de los Planes del SEM mediante las políticas presentadas más abajo. Cabe destacar que los esfuerzos principales de las políticas se darían en el nivel de Educación Superior por su conexión directa con el sistema productivo, como ya se ha puesto de relieve en los Planes del SEM analizados. Por lo que se presentan a continuación las políticas implementadas en Brasil sobre la acreditación de títulos, movilidad estudiantil y la educación como factor de integración de la Educación Superior.

#### 4.1. La acreditación de títulos en Brasil

Las primeras acciones del SEM presentes en los Planes estuvieron dedicadas al proceso de acreditación de títulos y el reconocimiento y revalidación de diplomas tanto en la Educación Básica, como en la Educación Superior. En el contexto brasileño la ley principal de educación es la Ley de Directrices y Bases de la Educación (LDBE) de 1996. En este período la acreditación era uno de los objetivos perseguidos en los escenarios globales, regionales y locales y que quedaría recogido en la LDBE brasileña en su artículo 48, donde reglamenta que los diplomas extranjeros serán revalidados respetando los acuerdos internacionales de reciprocidad y equiparación.

La citada Ley integraba el respeto a los acuerdos regionales e internacionales mostrando una apertura hacia a la integración de los procesos que acontecían en el seno de los organismos supranacionales. Es importante destacar que para Brasil la acreditación es un proceso que puede ser impulsado mediante la revalidación de diplomas, pero tal revalidación no sería automática debido a la complejidad de cada uno de los contextos en relación a las leyes ya existentes en cada país miembro del MERCOSUR, la autonomía de sus universidades y la calidad académica.

Por eso, es posible decir que una de las influencias del SEM en los países fue el desarrollo de procesos y sistemas de evaluación para la Educación Superior. El órgano responsable de la acreditación regional en el MERCOSUR es la Red de Agencias Nacionales de Acreditación (RANA). La RANA realizaría evaluaciones externas. Brasil es el único que cuenta con tres instituciones representantes: Instituto Nacional de Estudios y Investigaciones Anísio Teixeira (INEP); Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAES); y la Secretaría de Regulación y Supervisión de la Educación Superior (SERES) (Real *et al.*, 2019).

En este contexto Brasil fue un país que desarrollaría en sus políticas importantes espacios para la evaluación de la Educación Superior. Entre ellos destaca el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior (SINAES), recogido en la Ley n° 10.861, de 14 de abril de 2004, sancionada en la gestión del presidente Lula da Silva. El SINAES está formado por tres componentes principales de evaluación: 1) las instituciones; 2) las carreras universitarias, y 3) el rendimiento de los estudiantes. Esta ley tiene como principal objetivo usar los resultados de las evaluaciones para los procesos de regulación y supervisión de la Educación Superior. La creación del SINAES también colaboró con la acreditación y reconocimiento de títulos en el ámbito regional, siendo un modelo ejemplo para otros países de la región.

Brasil, por su parte, vendría desarrollando un robusto sistema de evaluaciones, tanto en Educación Superior como en Educación Básica, con diferentes modelos y metodologías que también han adaptado otros países de la región. La misma Ley que desarrolló en el año 2014 el SINAES, también recogería la Comisión Nacional de Evaluación de la

Educación Superior (CONAES). Esta comisión, además de integrar la RANA, tiene como objetivo coordinar y supervisar los procesos evaluativos del SINAES. Es posible que toda esa experiencia con un sistema de evaluación y la implementación de un sistema regional hiciera de Brasil el país del bloque regional del cono sur latinoamericano que acreditó más cursos en el primer ciclo del ARCU-SUR (2008-2015). Siendo del 30 % de las carreras acreditadas de universidades brasileñas (Real *et al.*, 2019).

Además, el SINAES implementó una herramienta muy importante para facilitar el reconocimiento de diplomas y títulos académicos extranjeros, la Plataforma Carolina Bori, mediante la Resolución nº 3 de 2016.

La Plataforma reúne informaciones y datos que tratan de facilitar el intercambio de experiencias entre las instituciones acreditadoras y el control y flujo de los procesos de acreditación. La resolución nº 3 reglamenta en su artículo 12 que las personas con diplomas emitidos por instituciones extranjeras que han obtenido resultados positivos en la evaluación del ARCU-SUR tendrían una tramitación de revalidación simplificada y que deberían atenerse exclusivamente a la verificación de la documentación comprobatoria de la diplomatura en el curso en lo dispuesto en su artículo 7. La plataforma es una importante iniciativa en el ámbito regional y local que facilitaría los procesos y generaría patrones estándares de calidad por medio de una política nacional de reglamentación y evaluación de la educación superior.<sup>1</sup>

«Cabe señalar que el SEM trabajó para desarrollar un sistema de reconocimiento de títulos que facilitaría el proceso y que el gobierno brasileño se comprometió con la creación de un sistema que hiciera más transparente y ágil la revalidación. Se puede inferir, entonces, que la creación del Portal y de la Plataforma Carolina Bori forma parte de este Sistema» (Real *et al.*, 2019, p. 11).

Otra de las políticas destacadas en relación con las acreditaciones sería el Examen Nacional de Revalidación de Diplomas Médicos (REVALIDA). El programa REVALIDA es un examen nacional, reglamentado en 2011 por la normativa nº278/2011, para médicos brasileños o extranjeros que viven en Brasil, pero que han adquirido el diploma de grado en universidades extranjeras reconocidas en su país de origen<sup>2</sup>. La medida vendría motivada por la gran demanda de diplomados médicos en espera para la revalidación de sus títulos.

Estas políticas permiten identificar como la política regional ha influenciado la política nacional, principalmente en la acreditación de títulos académicos, por medio de las evaluaciones como mecanismo para intentar generar una posible calidad o una estandarización en la región.

Marca de este proceso es también el aumento de brasileños que eligen estudiar en universidades extranjeras, principalmente privadas, de los países del MERCOSUR. Por lo tanto, es posible observar las influencias del bloque regional y los Planes del SEM en relación con las agencias de acreditación en Brasil (Barreyro *et al.*, 2016).

1 Para más información véase: <http://carolinabori.mec.gov.br/?pagina=plataforma>

2 Para más información véase: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35119>



#### 4.2. La movilidad estudiantil en Brasil

En el ámbito de la movilidad estudiantil se observan acciones y políticas encaminadas a la consecución para tales efectos en Brasil tras la creación del MERCOSUR, ya que «la movilidad regional es uno de los ejes estratégicos del SEM y como se puede constatar, está muy unida a la acreditación regional de las carreras de la enseñanza superior» (Krawczyk, 2010, p.27). De este modo la movilidad estudiantil se ha visto fortalecida en la región con la implementación de diversas iniciativas, como el programa de Movilidad Académica Regional en Cursos Acreditados (MARCA), el programa PASEM, y otras iniciativas entre los países, como la Asociación de las Universidades del Grupo Montevideo (AUGM) creado desde 1991 y el Programa Binacional Centros Asociados de Posgrado Brasil-Argentina (PBCAPB) en funcionamiento desde 2002. Todas estas políticas tendrían por objetivo facilitar la movilidad de estudiantes, docentes e investigadores.

En el caso de Brasil las influencias de la movilidad estudiantil como objetivo prioritario de los Planes de Educación del MERCOSUR se identifica en el actual Plan Nacional de Educación (PNE) 2014-2024 de Brasil, Ley nº 13.005/2014, en su meta 12.12 en la que se recoge lo siguiente:

«Meta 12.12- Consolidar y expandir programas y acciones para incentivar la movilidad de estudiantes y docentes en los cursos de grado y posgrado, a nivel nacional e internacional, con miras al enriquecimiento de la formación en nivel superior» (PNE, Ley no 13.005/2014).

También quedan recogidas otras metas en el PNE (2014-2024) conectadas directamente con la Educación Superior que buscan promover el avance de la internacionalización de la graduación y posgraduación brasileña.

La movilidad de estudiantes de grado y posgrado en el mundo por medio de la distribución de las Becas de la institución brasileña CAPES en el exterior muestran el aumento paulatino de estos movimientos estudiantiles como se desprende de la tabla siguiente:

Tabla 1.

Movilidad de estudiantes brasileños- Beca CAPES - por país (1998 -2019)

	1998	2003	2007	2011	2015	2019
<b>Argentina</b>	5	13	15	100	163	63
<b>Chile</b>	0	3	2	6	30	19
<b>Paraguay</b>	0	0	0	0	1	2
<b>Uruguay</b>	0	1	2	10	22	16
<b>EUA</b>	602	782	908	1,673	17,445	1,520
<b>Alemania</b>	134	270	483	460	4,166	528
<b>España</b>	136	199	343	479	996	540
<b>Francia</b>	380	577	971	1,716	4,275	1,949
<b>Portugal</b>	57	164	367	994	1,816	791
<b>Reino Unido</b>	325	288	288	291	1,223	628

Fuente: GEOCAPES - Sistema de Informaciones Georreferenciadas - CAPES. Período disponible de datos en la plataforma de la CAPES 1998-2019. Disponible en: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>



La tabla 1 presenta datos que muestran el aumento de la movilidad estudiantil financiada por el gobierno brasileño por medio de la principal institución nacional de apoyo a los estudiantes de Educación Superior, la CAPES. Desde 1998 hasta 2019 hubo un aumento progresivo y sustancial, donde el número de becas aumentó sustancialmente durante los años de 2011 y 2015 en la época final del gobierno del PT que darían un impulso a los procesos de integración y desarrollo del MERCOSUR a nivel internacional (Pereira-Carneiro & Meneghetti-Bruhn, 2017). Los años recogidos en la tabla 1 en los que se dan las mayores inversiones brasileñas realizadas sobre la movilidad coinciden con otros programas de la región que promovían estas políticas como son el primer ciclo del ARCU-SUR (2008-2015) y el PASEM (2011 a 2016). Todo ello revela la importancia dada a la movilidad y la articulación de diferentes políticas en torno a este objetivo en Brasil. La tabla 1 muestra como en el año 2019 hay un retroceso en la cantidad de becas distribuidas, después del *empeachment* llevado a cabo sobre Rousseff en el año 2016, mediante las políticas de austeridad y de reducción del gasto público en educación llevadas a cabo por el gobierno de Temer y la continuidad de estas por Jair Bolsonaro (Frenkel & Drobusin, 2020). Aunque la movilidad de los estudiantes brasileños hacia países del Sur de América Latina como es el caso de la movilidad hacia Argentina ha aumentado pasando de un número de 5 becas en el año 1998 hacia un número de 163 becas en el año 2015, no cabe duda de que esta movilidad de manera mayoritaria ha sido efectuada hacia Estados Unidos y Europa. Brasil cuenta con una amplia tradición de envío de estudiantes hacia países del hemisferio norte.

El crecimiento de la movilidad de estudiantes brasileños durante el período de 2011 hasta 2015 también vendría motivado, en parte, por el Programa de movilidad académica internacional Ciencias sin Fronteras<sup>3</sup> desarrollado por el gobierno nacional. Citado programa tuvo como objetivo promover la consolidación, expansión e internacionalización de la ciencia, la tecnología, la innovación y la competitividad brasileña mediante los intercambios y la movilidad internacional. La meta era dotar de hasta 101 mil becas en 4 años para promover intercambios exteriores entre alumnos de grado y posgrado con la finalidad de mantener contacto con sistemas educativos competitivos en tecnología e innovación. Uno de los objetivos transversales sería el de potenciar intercambios con países de lengua inglesa para fomentar la capacitación de los estudiantes de grado y posgrado de universidades públicas y privadas en el conocimiento de la lengua. De este modo, este programa no formaría parte de la movilidad de estudiantes entre países de la región del MERCOSUR, sino que sería llevado a cabo para potenciar principalmente las relaciones entre Estados Unidos y Brasil.

#### **4.3. Educación como factor de integración: El caso de la Universidad Federal de la Integración Latinoamericana (UNILA) en Brasil**

Una de las políticas que muestran evidentes conexiones entre las influencias del SEM y la recontextualización de estas políticas en Brasil es la Universidad Federal de la Integración Latinoamericana (UNILA<sup>4</sup>) creada por la Ley n<sup>o</sup> 12.189/2010, es una institución autónoma y vinculada al Ministerio Nacional de Educación de Brasil con sede en la ciudad de Foz de Iguazú (Estado del Paraná-Brasil) que fue estratégicamente ubicada en la triple frontera entre Brasil, Argentina y Paraguay. El antecedente histórico de la UNILA es el Espacio Regional de Educación Superior creado en el año 2008 por el SEM constituido por representantes de Argentina, Brasil, Paraguay, Uruguay y Venezuela.

3 Para más información véase: <http://cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa>.

4 Para más información véase: <https://portal.unila.edu.br/institucional>

La creación del Espacio Regional de Educación Superior tiene como origen la propuesta de creación de una Universidad del MERCOSUR (Evento «Educación Superior e Integración Regional», septiembre de 2006). La idea de la creación de una Universidad regional no avanzó en el ámbito del SEM, en su lugar se crearía el Espacio Regional de Educación Superior. Brasil desarrollaría por su cuenta la Universidad Federal de Integración Latinoamericana (UNILA) (Krawczyk, 2010, p.43).

La UNILA fue implementada por Brasil, como parte del Programa de Apoyo a los Planes de Reestructuración y Expansión de las Universidades Federales Brasileñas (REUNI) durante las presidencias de Lula da Silva. Esta Universidad es diferente de las otras instituciones de Educación Superior de Brasil, ya que, fue constituida con el objetivo principal de promover la internacionalización de la Educación Superior por medio de la integración regional en Sudamérica. Su misión y vocación es:

«Su misión institucional es formar recursos humanos capaces de contribuir a la integración latinoamericana, el desarrollo regional y el intercambio cultural, científico y educativo en América Latina, especialmente en el Mercado Común del Sur (Mercosur).(...) La vocación de UNILA es el intercambio académico y la cooperación solidaria con los países integrantes del Mercosur y con otros países de América Latina. Los cursos que se ofrecen son en áreas de interés mutuo para los países de América Latina, especialmente los miembros del Mercosur, en áreas consideradas estratégicas para el desarrollo y la integración regional» (sitio web de UNILA).

La UNILA presenta características muy particulares y diferentes de las otras instituciones de Educación Superior ya que, propone en sus aspectos pedagógicos una enseñanza transdisciplinar y bilingüe con clases en español y en portugués. Además, el público al que atiende es alumnado de diversos países latinoamericanos, al igual que el profesorado. La formación, carreras y grados atienden al interés mutuo de los países de la región. De este modo, la UNILA está desarrollada desde el enfoque de la integración regional y la promoción de los valores de la cultura de paz, solidaridad y derechos humanos (Brackmann, 2010). Originalmente la UNILA iba ser implementada en conjunto entre los países del MERCOSUR, pero no fue aprobada por sus pares y el proyecto no avanzaría (Brackmann, 2010).

No hay dudas de que la UNILA es una importante política que marca las Influencias del MERCOSUR y del SEM en Brasil y que presenta mecanismos efectivos para promover un proceso catalizador para la integración regional en MERCOSUR. Además, muestra el movimiento de Brasil en la búsqueda por una internacionalización de la Educación Superior efectiva como una herramienta de fomento para lograr objetivos de integración regional.

De forma general, la situación en Brasil es muy compleja, ya que se han identificado diversas influencias desde el ámbito regional con la creación de leyes y programas brasileños que están directa o indirectamente conectados con las orientaciones y directrices del SEM. Brasil es un país resistente y que presenta muchas diferencias con el resto de los países del MERCOSUR en relación con su forma de organizar la Educación Superior, tal y como expone Krawczyk (2010, p.6) en un estudio «Según los entrevistados, Brasil es el país con más resistencias para lograr un acuerdo en ese sentido y flexibilizar el reconocimiento de los títulos académicos».

En resumen, las distintas políticas analizadas en relación con la acreditación, movilidad e integración han mostrado que a pesar de las complejidades que presenta Brasil han sido recontextualizadas en el país y se han integrado en sus políticas mediante la acreditación de títulos con diversas reglamentaciones, programas y plataformas.

En el caso de la movilidad estudiantil, entre los países de la región se han mostrado avances, aunque en este caso fue posible identificar que Brasil continúa realizando mayoritariamente intercambios con Estados Unidos y Europa. Finalmente, se muestra como la educación puede ser un importante factor de integración regional como se ha visto con la implementación de la UNILA, un proyecto importante y único en la región. Sin embargo, la mayoría de las políticas brasileñas subrayadas en este estudio fueron implementadas o intensificadas a partir de los gobiernos de Lula da Silva y Dilma Rousseff con el PT en el Gobierno, lo que muestra que los distintos proyectos de país según la administración en el gobierno pueden reconducir las políticas en un sentido u en otro. Con todo ello, Brasil ha estado marcado por épocas de gobierno con proyectos neoliberales en los que se ha dotado una menor importancia al proyecto integrador del MERCOSUR, frente a gobiernos del espectro político ideológico de centroizquierda o de la izquierda brasileña que han tratado de proyectar el desarrollo de la región y el fortalecimiento de los países del bloque regional como una estrategia defensiva frente al neoliberalismo hegemónico (Botto, 2015).

## 5. A modo de conclusión

En líneas generales el estudio aquí presentado nos permite revelar que la región del MERCOSUR como bloque regional no presenta una única estrategia defensiva frente al neoliberalismo y las grandes potencias internacionales, sino que se trata de un bloque regional permeado por diversas racionalidades y tendencias políticas de los gobiernos que constituyen el bloque, teniendo especial relevancia el momento político y contextual brasileño. Brasil, ha jugado un rol importante y decisivo en el sentido de las políticas adoptadas por el MERCOSUR, ya que formaría parte de otros regionalismos, como serían los BRICS y al tratarse del país con mayor población de la región que experimentaría un crecimiento económico importante dentro del bloque e internacionalmente. A la par se ha puesto de relieve como los países que integran el MERCOSUR han intentado generar sinergias y confluencias para desarrollar sus economías y hacerlas más competitivas en el contexto global.

Los virajes e inestabilidades en el bloque regional han venido motivadas por los giros en el espectro político-ideológico de los países que la componen. La primera década, la de los 90, estaría marcada por una estrategia eminentemente comercial y de posicionamiento en el tablero competitivo internacional (Giotto & Echaide, 2020). La década de los años 2000 estaría marcada por la denominada era rosa de los gobiernos de la centroizquierda en los países del cono sur de América Latina por lo que el MERCOSUR viviría procesos de desarrollo de políticas con un fuerte componente integracionista y para fortalecer las culturas de la paz y la colaboración de los países que integran la región impactando en las políticas educativas desarrolladas en los distintos Planes del SEM. La actual década está marcada por el viraje hacia posicionamientos de la centroderecha o de la ultraderecha que fomentan procesos de neoliberalización y que han erosionado el proyecto integracionista y la estabilidad del MERCOSUR.

La mayoría de las investigaciones sobre el MERCOSUR y en concreto del SEM, han tratado de poner en relación las influencias de la UE en los niveles de Educación Superior (Botto, 2016; Verger & Hermo, 2010) o la comparación entre los distintos países de la región y el impacto de las políticas en ellos con una especial mirada en los países de Brasil y Argentina (Granato, 2020; Perrotta, 2013). No obstante, los estudios sobre la recontextualización de las políticas del MERCOSUR desde un enfoque interpretativo desde la transferencia y la mutabilidad según el contexto político, económico, cultural e histórico que prevén la contingencia de estas, no han sido ampliamente desarrollados.

En concreto, en este estudio, se han analizado los Planes del SEM de manera sincrónica y han permitido revelar las evoluciones y continuidades en las políticas que se han desarrollado desde el MERCOSUR. El presente análisis nos ha permitido poner de relieve como las políticas de acreditación, movilidad, formación del profesorado, financiación, calidad y la educación como elemento de integración, son las que han guiado las acciones políticas del SEM. Sin embargo, son las políticas de acreditación, movilidad y de la Educación Superior como catalizadora de la integración de la región, son las que han ocupado con mayor intensidad la agenda educativa del MERCOSUR.

La mutabilidad de estas políticas en el contexto brasileño ha mostrado como se han realizado esfuerzos sobre las políticas de acreditación de títulos. La cultura de la evaluación y la rendición de cuentas se asienta en el contexto brasileño de modo natural, ya que, si bien el MERCOSUR introduce mediante sus planes la necesidad de acreditar y evaluar la calidad de los grados, en Brasil, ya se venían desarrollando políticas de rendición de cuentas previas. Aunque como se ha podido observar, la evaluación, certificación y acreditación, se introduce con mayor fuerza y presencia en la Educación Superior vía las recomendaciones y líneas de acción marcadas por el SEM. Empero, cabe destacar que los procesos de acreditación no han sido implementados de manera directa determinados por la propia idiosincrasia de las universidades y titulaciones en Brasil como base a la resistencia de estas políticas impuestas de manera externa.

En el mismo sentido que la acreditación, la movilidad estudiantil, es una política importante y ya desarrollada de manera previa a los Planes del SEM en Brasil. Sin embargo, de manera tradicional, los estudiantes brasileños realizaban intercambios mayoritariamente en países del Norte del mundo, como en Estados Unidos y en países europeos. Si bien, durante la década de los 2000, que sería la **más fuerte de la regionalización mercosuriana en pro de la integración regional** y se apostaba por los intercambios entre países del bloque regional, Brasil continuaría con una tendencia hacia los intercambios con países que no pertenecían al MERCOSUR. De este modo, la tradición de los intercambios y estancias en Brasil hacia otros destinos realizada de manera previa a los Planes del MERCOSUR, marcarían el devenir o impacto de la política.

En los casos de la acreditación de títulos y la movilidad es importante apuntar, aunque no ha sido objeto de estudio en la presente investigación, a que gran parte de estas políticas vienen impulsadas por la transferencia de políticas de la UE y el proceso de Bolonia del año 1999 en el que se daba mucha importancia a las políticas que posteriormente desarrolla el MERCOSUR a grandes rasgos (Verger & Hermo, 2010). La propia UE jugaría un rol importante en las políticas de movilidad del MERCOSUR siendo uno de los organismos inversores sobre estas políticas (Dri *et al.*, 2020).

Una de las líneas más importantes y transversales de los planes y que al mismo tiempo han permitido con mayor facilidad identificar el sentido ideológico, político y económico del MERCOSUR, ha sido el énfasis puesto en los procesos y políticas de integración del

bloque. La educación ha jugado un rol fundamental en estos procesos para un bloque regional joven en una región del mundo de amplias desigualdades, gobiernos dictatoriales en las décadas anteriores a la fundación de la región y en la que no existía una experiencia regionalista parecida hasta la fecha. La época dorada de las inversiones y políticas dirigidas al integracionismo sería en la que Brasil sería gobernada por la centroizquierda política (2003-2016) y conformaría una de las potencias emergentes del mundo y la más importante a nivel geopolítico de la región de América Latina y el Caribe. Los esfuerzos de las administraciones Lula y Rousseff por situar a Brasil en el centro de la región llevarían a la fundación e inversión en la UNILA. La UNILA sería una iniciativa propia del país brasileño, en su estrategia de encabezar la región y promover la integración.

## 6. Referencias

- Ball, S.J., & Junemann, C. (2012). *Networks, New Governance and Education*. Policy Press.
- Barreyro, G. B., Lagoria, S. L., y Hizume, G. C. (2016). Las agencias nacionales de acreditación del sistema ARCU-SUR: Consideraciones Iniciales. *Revista Española de Educación Comparada*, 28, 203-225. DOI: 10.5944/reec.28.2016.14997
- Botto, M. (2015). La transnacionalización de la educación superior: ¿qué papel juegan los nuevos regionalismos en la difusión de estas ideas? El caso del MERCOSUR (1992-2012) en perspectiva comparada. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 16(6), 90-109. <http://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v6n16/v6n16a5.pdf>
- Botto, M. (2016). La política de educación superior en el MERCOSUR: ¿un modelo contrahegemónico? *Integración y Conocimiento*, 5(1). Recuperado a partir de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/14696>
- Brackmann, M. M. (2010). Internacionalização da educação superior e política externa brasileira: estudo da criação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). [Dissertação Mestrado em Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul]. <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/4675>
- Brasil (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. Lei 9394/1996.
- Brasil (2014). Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF.
- Carnoy, M. (2016). Educational policies in the face of globalization: Whither the Nation State? In K. Mundy., A. Green., R. Lingard., & A. Verger. (Eds.). *Handbook of global policy and policymaking in education* (pp. 27-42). Wiley-Blackwell. DOI: 10.1002/9781118468005.ch1
- Carnoy, M., Loyalka, P., Dobryakova, M., Dossani, R., Froumin, I., Kuhns, K., Tilak, J. B.G., & Wang, R. (2013). *University Expansion in a Changing Global Economy: Triumph of the BRICs?* Stanford University Press. DOI:10.2307/j.ctvqsfidt



- Cottier, T. (2002). Trade and human rights: A relationship to discover. *Journal of International Economic Law*, 1, 111-132.
- Díez-Gutiérrez, J. (2010). La globalización neoliberal y sus repercusiones en educación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(2), 23-38.
- Dri, W., Pulido-Montes, C. & Alventosa-Bleda, E. (2020). Regionalización Educativa: Comparaciones entre UE y MERCOSUR bajo una perspectiva global de la educación. En L.M. Lázaro & A. Arrabal (Eds.), *La educación en América Latina en el horizonte del 2030* (en prensa). Tirant Lo Blanc.
- Frenkel, A., & Dobrusin, B. (2020). Recomposición neoliberal y reformas laborales en el MERCOSUR: Los casos de Argentina y Brasil (2015-2020). *Barbarói*, 57, 08-28.
- García-Gómez, T. (2010). La Mercantilización de la Educación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(2), 16-21.
- Giotto, L., & Echaide, J. (2020). *El Acuerdo entre el Mercosur y la Unión Europea: Estudio Integral de sus causas y efectos*. CLACSO.
- Granato, L. (2020). Mercosur, inserción subalterna y burguesías internas de Argentina y Brasil. *Izquierdas*, 49, 797-809. <https://www.ufrgs.br/nepec/mercosur-insercion-subalterna-y-burguesias-internas-de-argentina-y-brasil/>
- Guerra-Borges, A. (2007). Regionalismo y multilateralismo en su laberinto. *Problemas del Desarrollo*, 152, 11-28.
- Hermo, J., & Pitelli, C. (2008). Globalización e internacionalización de la Educación Superior. Apuntes para el estudio de la situación en Argentina y el MERCOSUR. *Revista Española de Educación Comparada*, 14, 243-268.
- Herrera, C. D. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista Universum. *Revista general de información y documentación*, 28(1), 119. <http://dx.doi.org/10.5209/RGID.60813>
- Hualde, A. (2005). La educación y la economía del conocimiento: una articulación problemática. *Revista de la educación superior*, 34(136), 107-127.
- IBGE (2017). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua)*. [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101576\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101576_informativo.pdf)
- Krawczyk, N. R. (2010). *As políticas de regionalização das universidades do Mercosul: um estudo das mudanças institucionais*. <https://drive.google.com/file/d/0B3rY31xokgNILUVSNlIWVVMYyYTQ/edit>
- Laval, C., & Dardot, P. (2017). *La pesadilla que no acaba nunca. El neoliberalismo contra la democracia*. Gedisa.
- Laval, C., & Dardot, P. (2013). *La nueva razón del mundo: Ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Gedisa.
- Lima, A., & Catelli Jr., R. (2018). *Indicador de Analfabetismo Funcional. INAF Brasil 2018: Resultados preliminares*. Ação Educativa e Instituto Paulo Montenegro/Ação Social do IBOPE. <https://ipm.org.br/inaf>



- McCann, E., & Ward, K. (2012). Policy Assemblages, Mobilities and Mutations. *Political Studies Review* 10(3), 325-332.
- MERCOSUR (2018). La Cooperación intra-MERCOSUR (2005-2015): análisis de siete sectores, 2018. <https://www.mercosur.int/documento/estudio-la-cooperacion-intra-mercosur-2005-2015-analisis-de-siete-sectores/>
- Ministério da Educação (s.f.). *Acreditação de Cursos no Sistema ARCU-SUL*. Consultado en 30 de octubre de 2020. <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13454-acreditacao-de-cursos-no-sistema-arcu-sul>
- Mundy, K. (2007) Global governance, educational change. *Comparative Education*, 43(3), 339-357. DOI: 10.1080/03050060701556281
- Ong, A. (2007). Neoliberalism as a mobile technology. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 32(1), 3-8.
- Pagès, M., & Prieto, M. (2020). The instrumentation of global education reforms: an analysis of school autonomy with accountability policies in Spanish education. *Educational Review*. DOI: 10.1080/00131911.2020.1803795.
- Pereira-Carneiro, C., & Meneghetti-Bruhn, M. (2017). *Brasil y la Integración Sudamericana*. Observatorio Iberoamericano sobre Movilidad Humana, Migraciones y Desarrollo.
- Perrotta, D. (2012). *La integración regional de la educación superior en el MERCOSUR en el marco de la orientación general del bloque y la tensión entre un modelo solidario y otro competitivo: el caso de los programas regionales de acreditación de carreras de grado (del MEXA al ARCUSUR, 1998-2008)*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).
- Perrotta, D. (2013). La vieja nueva agenda de la educación en el MERCOSUR. *Densidades*, 13, 43-76.
- Perrotta, D. (2016). MERCOSUR, regionalismo regulatorio y gobernanza de la educación superior. *Relaciones Internacionales*, 51, 1-22.
- Ranis, G., & Stewart, F. (2002). Crecimiento económico y desarrollo humano en América Latina. *Revista de la Cepal*, 78, 7-24.
- Real, G. C. M., Marran, A. L., & de Souza, M. P. (2019). As influências do sistema de acreditação de cursos universitário do Mercosul no marco normativo brasileiro. *Revista iberoamericana de Estudos em Educação*, 14(3), 1655-1668. DOI: 10.21723/riaee.v14iesp.3.12739
- Ruiz, G. R., & Acosta, F. (Eds.) (2015). *Repensando la educación comparada: lecturas desde Iberoamérica. Entre los viajeros del siglo XIX y la globalización*. Octaedro
- Stahinger, O. (1998). *Mercosur en el siglo XXI*. Ciudad Argentina.

- Verger, A. (2006). Educational liberalization under the AGCS/GATS: Analyzing the current state of negotiations. *Education Policy Analysis Archives*, 14, 9.
- Verger, A. & Hermo, J.P. (2010). The Governance of Higher Education Regionalisation: Comparative Analysis of the Bologna Process and MERCOSUR-Educativo. *Globalisation, Societies and Education*, 8(1), 105-20. DOI: 10.1080 / 14767720903574116
- Verger, A., Novelli, M., & Altinyelken, H. K. (2012). Global education policy and international development: An introductory framework. In A. Verger, M. Novelli & H.K. Altinyelken (Eds), *Global education policy and international development: New agendas, issues and policies* (pp. 3–32). Bloomsbury.
- Vigevani, T., & Ramanzini Jr, H. (2009). Brasil en el centro de la integración. *Nueva Sociedad*, 219, 76-96.

## 4



*El derecho a la educación:  
definiciones constitucionales  
comparadas en América del Sur*

---

*The Right to Education: Comparative  
Constitutional Definitions in South America*

**Guillermo Ramón Ruiz\***

DOI: 10.5944/reec.39.2021.29247

Recibido: **23 de diciembre de 2010**

Aceptado: **18 de febrero de 2021**

---

\* GUILLERMO RAMÓN RUIZ: Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires (UBA); Master of Arts in Education, University of California Los Angeles (UCLA). Profesor Titular Regular en las Facultades de Derecho y de Psicología de la UBA. Investigador del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Director de proyectos I+D de la Agencia Nacional de Promoción de la Investigación, el Desarrollo Tecnológico y la Innovación; integra el Grupo de Investigación sobre Políticas Educativas Supranacionales de la Universidad Autónoma de Madrid. Sus actividades de investigación refieren al debate pedagógico sobre el contenido material del derecho a la educación, a las reformas educativas de la educación secundaria, y a las políticas de formación de profesorado en perspectiva internacional y comparada. Es autor de libros y artículos científicos de su especialidad. **Datos de contacto:** E-mail: [gruiz@derecho.uba.ar](mailto:gruiz@derecho.uba.ar)

## **Resumen**

**INTRODUCCIÓN.** El análisis del derecho a la educación en contextos como América del Sur puede adoptar diferentes enfoques dado que se trata de una región que, por un lado, ha legislado profusamente en materia educativa y, por otro lado, ha experimentado recurrentes procesos de reformas de sus sistemas escolares en las últimas décadas. **MÉTODO.** En este artículo se analizan las cláusulas constitucionales sobre el derecho a la educación en cuatro países que integran el Mercado Común del Sur (MERCOSUR): Argentina, Brasil, Uruguay (tres de los países miembros) y Chile (uno de los Estados asociados). Se presenta un análisis de las definiciones constitucionales sobre el derecho a la educación en cada uno de los países seleccionados, a la luz de las definiciones conceptuales que tiene este derecho humano. El análisis de las bases constitucionales de la educación permite estudiar de forma comparativa los significados que se le otorgan a este derecho en cada caso. **RESULTADOS.** En primer lugar, se realiza una definición de este concepto. En segundo lugar, se analizan las constituciones nacionales de cada país para identificar el contenido de este derecho conforme a los respectivos textos constitucionales. **DISCUSIÓN.** Se realiza una discusión comparativa de las definiciones normativas que sobre el derecho a la educación se evidencian. Finalmente, se plantean los alcances que los textos constitucionales de estos países tienen sobre el derecho a la educación. Ello presenta líneas para interpretar los procesos de reformas escolares, que se han ejecutado durante las últimas décadas, y que han tenido al derecho a la educación como objeto de regulación, lo cual admite pensar en la potencial conformación de un laboratorio normativo en estos países emergentes.

*Palabras clave:* derecho a la educación; América del Sur; constitucionalismo; política educativa; normativas educativas

## **Abstract**

**INTRODUCTION.** Analyzing the right to education in regions such as South America could be done from different perspectives since this region has had several and profound educational legislation, and also because it has had recurrent educational reforms in the last decades. **METHODS.** In this piece constitutional definitions -regarding the right to education- are taken into account. Four countries of the Southern Common Market (MERCOSUR) are selected: Argentina, Brazil, Uruguay (three of the five full members) and Chile (an associate State). Data for this research has been collected from the constitutional texts of the studied countries. To analyze the data, it was documenting the case of each country, and its constitutional definitions regarding the right to education by drawing upon excerpts field notes. **RESULTS.** A conceptual definition of the right to education -from the human rights-based perspective- is provided in order to analyze, from a comparative standpoint, the constitutional norms of each country. **DISCUSSION.** A comparative analysis is made in function to the normative definitions that these four countries have regarding this matter: the right to education. The constrains and the challenges of the national Constitutions are identified, which allow us to find several interpretations of the schooling reforms that these countries have made in the last decades. In all of them the right to education was object of regulations, which admit designing a potential normative laboratory in these emerging countries.

*Keywords:* Right to education; South America; Constitutionalism; Education Politics; Educational Rules

## 1. Introducción

El análisis del derecho a la educación en contextos como América del Sur puede adoptar diferentes enfoques dado que se trata de una región que, por un lado, ha legislado de forma profusa en materia educativa y, por otro lado, ha experimentado importantes procesos de reformas de sus sistemas escolares. La circulación internacional de discursos político-educativos ha caracterizado la historia de los sistemas escolares desde su conformación en el siglo XIX. Su incremento en las últimas décadas no debería asombrarnos, aunque da cuenta de la propia extensión del tejido educativo en las sociedades contemporáneas (Schulte, 2016) ya que la circulación de propuestas de reformas educativas afecta no solo a los niveles obligatorios de los sistemas, sino que incluye intentos de armonización regional de políticas como las referidas a algunas carreras universitarias y a la formación de profesorado.

En el presente artículo se analizan las cláusulas constitucionales sobre el derecho a la educación en cuatro países que integran el Mercado Común del Sur (MERCOSUR): Argentina, Brasil, Uruguay (países miembros) y Chile (Estado asociado). El análisis de las bases constitucionales de la educación permite estudiar de forma comparativa los significados que se le otorgan a este derecho en cada caso. En general, un texto constitucional se organiza en una parte dogmática, donde se establecen derechos y garantías, y otra parte orgánica, donde se diagrama la forma del Estado y la modalidad de distribución jurídica territorial del poder del Estado. Ello a su vez permite identificar, por un lado, el contenido del derecho a la educación y, por otro, la distribución de competencias en materia educativa entre los distintos poderes y niveles de gobierno que existen en un Estado. Este trabajo se concentra solamente en el primero de estos dos aspectos, y utiliza al MERCOSUR como criterio de demarcación del ámbito geográfico y de los países seleccionados.

En las últimas décadas los países del sur del continente americano han experimentado recurrentes reformas escolares las cuales, al estar enmarcadas en definiciones normativas, han regulado al derecho a la educación como premisa para la superación de desigualdades sociales. En este artículo se presenta un análisis de las definiciones constitucionales sobre el derecho a la educación en cada uno de los países seleccionados. En primer lugar, se realiza una definición de este concepto. En segundo lugar, se analizan las constituciones nacionales de cada país para identificar el contenido de este derecho conforme a los respectivos textos constitucionales de países que integran un bloque regional en proceso de integración. Posteriormente, se realiza una discusión comparativa de las disposiciones normativas que sobre el derecho a la educación que se evidencian. Finalmente, se plantean los alcances y limitaciones que los textos constitucionales de estos países tienen sobre el derecho a la educación, lo cual presenta líneas para interpretar los procesos de reformas escolares que se han ejecutado durante las últimas décadas y que han tenido al derecho a la educación como objeto de regulación.

## 2. Materiales y métodos

En contextos contemporáneos de reformas educativas cabría prestar atención a cómo inciden las nuevas realidades espaciales en la transferencia internacionales de discursos y políticas de reforma. Ciertamente dichas realidades espaciales mantienen, pero también desbordan, al Estado-nación como eje analítico central para el estudio de la

transferencia. Las dimensiones espaciales en las cuales operan los sistemas y las políticas educativas revelan nuevos modos en los que se gobierna la educación formal y su organización en contextos geográficos con múltiples movilidades educativas. Durante las últimas cuatro décadas se ha desarrollado una serie de estudios de lógica global que ya no se concentran sobre instituciones educativas de distintos Estados nacionales, o sociedades, o culturas sino sobre los procesos y las transformaciones educativas inherentemente transnacionales y que tendrían un carácter sistémico mundial (Schriewer, 2014; Steiner-Khamsi, 2010).

En términos metodológicos, el diseño de este estudio incluye técnicas cualitativas entre las que se destacan el análisis de contenido de documentos normativos, la generación de tipificaciones y la formulación de grillas comparativas de las fuentes provenientes de los países considerados. La reconstrucción teórica dio lugar a una hermenéutica que se realiza desde formatos de análisis críticos de los corpus discursivos que constituyen las fuentes constitucionales estudiadas. Según Schriewer (2010), la comparación como metodología es teóricamente dependiente por lo que en general adopta diseños diversos en función de las conceptualizaciones metateóricas que refieren a la causalidad, a la/s teoría/s y a las capacidades explicativas de cada encuadre. En el caso en particular de la comparación de países, la educación comparada tendría que realizar la lectura de los contextos en los cuales las prácticas y normas educativas se producen y desarrollan (Broadfoot, 2000).

En este artículo se trabaja con unidades de análisis similares, pero no idénticas ya que se trata de un grupo de textos constitucionales de países que, si bien comparten un contexto regional y antecedentes históricos comunes, constituyen unidades políticas independientes, con desarrollos específicos en materia de las definiciones normativas sobre el derecho a la educación. Todos ellos integran un espacio regional (MERCOSUR) que no solo aspira a una unión aduanera sino también política, al menos en el largo plazo, la cual incluye una dimensión educativa, y la potencial conformación de un laboratorio normativo. En consecuencia, en este trabajo la comparación transnacional se focaliza en uno de los conceptos básicos que organiza la política educativa: el derecho a la educación en función de su contenido conforme a las Constituciones nacionales analizadas dentro del ámbito geográfico demarcado por el MERCOSUR. Desde esta perspectiva, se interpreta que el estudio de la transferencia de políticas constituye un terreno fértil para comprender los intereses contradictorios que afectan a las políticas educativas en contextos específicos (Steiner-Khamsi, 2016). Este enfoque favorece, a su vez, la identificación de un proceso de diseminación en la transferencia de políticas educativas (Dale, 1999), al menos en el plano de las cláusulas constitucionales de los países estudiados, al identificar los alcances que posee la regulación del derecho a la educación en cada Constitución nacional.

## **3. Resultados**

### **3.1. El concepto del derecho a la educación**

En los últimos siglos el derecho a la educación se ha constituido en uno de los elementos de las transferencias internacionales. Primero como proclama igualadora de la población, y luego como concepto de las ciencias jurídicas que refiere a uno de los derechos humanos fundamentales. Ha sido incorporado con centralidad incomparable en la agenda



pública, y en los programas de gobiernos de todas las orientaciones ideológicas. Asimismo, concitó acuerdos internacionales que se tradujeron en programas de acción de alcance global y compromisos por parte de los Estados para garantizarlo y promoverlo. Se considera que es un derecho social, que es un derecho humano, que es un derecho fundamental.<sup>1</sup> La educación como derecho ocupa actualmente un rol destacado en su reconocimiento internacional como derecho humano y también en el interior de los Estados. Sin embargo, a poco que se realiza un análisis más detallado de sus itinerarios históricos, así como de las definiciones constitucionales existentes, se observan particularidades que merecen un estudio singular acerca de las condiciones de vigencia del derecho a la educación a fin de evitar incurrir en generalizaciones que no se avienen con los resultados que ofrecen las acciones del Estado (Ruiz, 2020).

En función del enfoque metodológico previamente mencionado, es posible notar la importancia del reconocimiento de la educación como un derecho humano fundamental, con múltiples contenidos que imponen obligaciones concretas a cargo de los Estados nacionales. El contenido de este derecho merece ser estudiada a la luz de los desarrollos normativos supraestatales y locales, así como de sus políticas, en una línea histórica contemporánea que permita reconocer sus alcances y limitaciones. Con este encuadre, en este artículo se presenta un estudio que incluye la descripción analítica de las definiciones constitucionales, de cada uno de los Estados seleccionados, para comprender la regulación contemporánea del derecho a la educación.

<sup>1</sup> Los derechos de prestación, entendidos como derechos sociales o derechos a acciones fácticas positivas, generan obligaciones de dar. Se alude aquí a la obligación de cumplir, a la necesidad de que el Estado garantice el derecho a la educación en su sistema político y en su ordenamiento jurídico nacional y que arbitre los medios materiales para poder asegurar su ejercicio efectivo. En este sentido, este tipo de obligación requiere que el Estado adopte medidas positivas que permitan dar plena efectividad y ejercicio de este derecho, especialmente a individuos o grupos que no estén en condiciones (por razones ajenas a su voluntad) de ejercer dicho derecho por sí mismos. Consecuentemente, desde este enfoque, es susceptible incorporar el mayor caudal de obligaciones que del Estado se derivan para con la educación como derecho social. En especial, desde esta perspectiva aparece con claridad la obligación indelegable y de inversión prioritaria de la autoridad estatal para garantizar ese derecho con acciones positivas. Los derechos sociales en su conjunto representan al constitucionalismo social, en el cual se plasma la lucha por el reconocimiento de diversos grupos o colectivos sociales. El Estado dentro de esta perspectiva es intervencionista en lo económico (capital) y en lo social (trabajo) y aparece como mediador de los conflictos de clases. Con el constitucionalismo social, la contradicción, la desigualdad y la diferencia, entran en la Constitución (Elster, 1998).

En relación con la definición de los derechos fundamentales resultad sustantiva, entre otras, la obra de R. Alexy (2008) y una de sus discípulas, L. Clérico (2009). En particular Clérico propone, sobre la base del planteo de Alexy, la reconstrucción de los contenidos del derecho en términos de obligaciones impostergables o inmediatas, por un lado, y de cumplimiento progresivo a cargo del Estado, por el otro, y plantea -asimismo- el examen de proporcionalidad como un modo de resolver eventuales o posibles conflictos de derechos. La noción del derecho fundamental toma de la definición de derechos humanos su carácter de derechos universales y abstractos que son reconocidos por igual para todas las personas, más allá de su ciudadanía nacional (Scioscioli, 2015). Los principios básicos que definen a los derechos humanos son: universalidad e inalienabilidad; indivisibilidad e interdependencia; integralidad (diversidad de derechos, integrados en una totalidad sin jerarquías o valores internos); progresividad (el reconocimiento de los alcances del derecho ya garantizados es irreversible).

Lo sustantivo de este planteo es que la educación es pensada y definida como un derecho con un amplio reconocimiento a partir del desarrollo del internacional de los derechos humanos. Ello ha implicado que contase con un consenso significativo por parte de los Estados y se ha visto reflejado además en la inclusión del derecho a la educación en los cinco instrumentos internacionales de derechos humanos más importantes surgidos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 (Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial, de 1965; Pacto internacional de derechos civiles y políticos, de 1966; Pacto internacional de derechos económicos, sociales y culturales, de 1966; Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, de 1979; Convención sobre los derechos del niño, de 1989).

Un punto de demarcación importante en lo que atañe a la configuración del derecho a la educación, estuvo dado por la conformación del derecho internacional de los derechos humanos en el contexto de finalización de la Segunda Guerra Mundial. En el ámbito europeo, la mayoría de los países occidentales aprobaron constituciones que reflejaron los cambios económicos y sociales ocurridos en las décadas previas, así como las reacciones a las formas fascistas de organización de los Estados de las décadas precedentes. Según Ferrajoli (2016), en países como Italia, Alemania, España y Portugal que atravesaron la experiencia del fascismo, se aprobaron constituciones rígidas en el plano jurídico, es decir, caracterizadas por mayor fuerza normativa y garantista. Dicho constitucionalismo rígido permitió constitucionalizar no solo los derechos de libertad, los derechos civiles, sino además los derechos sociales como derechos fundamentales. El garantismo es un rasgo específico del constitucionalismo del siglo XX. Las garantías son prohibiciones y obligaciones presentes en los derechos constitucionalmente establecidos: los derechos de libertad suponen *un paso atrás* para el Estado, dado que existen prohibiciones para intervenir en la esfera de las libertades que garantizan la autodeterminación individual; por su parte, los derechos sociales implican *un paso adelante*, en tanto obligan al Estado a intervenir en la vida de los ciudadanos para garantizar las correspondientes prestaciones sociales (Ferrajoli, 2016). Todo ello daba cuenta de una transformación en la forma del Estado, que pasaba de ser básicamente protector-represor a ser cada vez más promocional: el Estado no solo debía impedir, sino que debía promover; no resultaba suficiente la visión de la justicia conmutativa –basada en el criterio de la igualdad formal–, sino que debía promoverse la justicia distributiva. La gran transformación del siglo XIX exigió que el Estado asumiera responsabilidades frente a la urbanización, la industrialización y la proletarización de la sociedad. En tal sentido, la institucionalización de la educación escolar a través de sistemas masivos constituyó una de esas respuestas, que alcanzó una escala global luego de la Segunda Posguerra (Ruiz, 2020).

Ahora bien, el contenido del derecho a la educación es un tema de alta relevancia para la agenda pública. En primer lugar, hay que señalar que existen obligaciones estatales para garantizar la educación como derecho humano fundamental. La vigencia de este derecho se evidencia en las políticas públicas que los Estados implementan para promover la escolarización masiva de la población. Se puede pensar que los sistemas nacionales de escolarización constituyen el indicador más notorio de este derecho humano y la expansión, el acceso y los alcances de la educación escolar conforman proclamas igualadoras sumamente consensuadas en las sociedades, por encima de las diferencias sociales, ideológicas y culturales. En segundo lugar, cabe destacar que la Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos de las Naciones Unidas (2006) señaló que el derecho internacional concerniente a los derechos humanos se ha elaborado con el propósito de ampararlos y hacerlos efectivos para que las personas puedan vivir una vida plena, libre, segura y sana.<sup>2</sup> Bajo este marco, el derecho a la educación ha ganado terreno

2 En el ámbito internacional, los esfuerzos por hacer operativos los derechos humanos -en el marco de las políticas públicas- han llevado a que la conceptualización de tales derechos vuelva a redefinirse ya no solo como nueva ética y moral tendentes a generar «un cambio cultural basado en el reconocimiento recíproco, sino también como metas políticas y programáticas que permitan el seguimiento y la evolución efectiva de dicho cambio». Con estas palabras, la Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos definió al *enfoque de derechos* como marco conceptual para el proceso de desarrollo humano que desde el punto de vista normativo está basado en normas internacionales de derechos humanos y desde el punto de vista operacional está orientado a la promoción y protección de los derechos humanos. Esta noción se ha visto reforzada con las bases sentadas en la «Declaración de Entendimiento Común» (2003) que refiere al

en su reconocimiento y alcances en el contenido de varios instrumentos. No obstante, cuando se observa cómo es pensado el derecho a la educación se nota la invocación de ideas muy diversas que concitan la atención de todo el arco ideológico y que posibilitan la formulación de demandas -referidas a este derecho- que aparecen como satisfactorias para diferentes ámbitos y públicos (Ruiz, 2020).

En este trabajo se define a la educación desde el enfoque de derechos humanos, lo cual permite pensarla como un derecho social, cultural, político, económico. Se podría decir que el derecho a la educación es *super-derecho* que, si bien tiene un amplio reconocimiento internacional por ser uno de los derechos humanos fundamentales, y por generar obligaciones a los Estados para garantizarlo, no logra ser ejercido de manera igualitaria por la población, a pesar de ser el más igualador de los derechos humanos. Para definirlo se podría tomar como punto de partida que *todas las personas tienen derecho a la educación debido a que las capacidades para interpretar el mundo y actuar en él resultan esenciales para la vida humana* (Ruiz, 2020). Al considerar a todas las personas, se subraya el principio de igualdad, el cual se encuentra en la base de los derechos humanos fundamentales. Congruente con esta definición se encuentra la teoría de las capacidades (Sen, 2011) que enfatiza la noción de autonomía del individuo respecto de sus condiciones de vida y de las desigualdades estructurales —económicas y culturales, entre otras—, para permitirle a la persona participar de manera significativa en el aprendizaje (McCowan, 2013) y convertir ese aprendizaje en oportunidades reales para el desarrollo humano en función de aquello que se valora y que resulta significativo para su vida.

El derecho a la educación a su vez comprende desde el plexo normativo internacional un importante catálogo de obligaciones a cargo de los Estados nacionales: obligación de respetar, de proteger, de cumplir, de realizar y de garantizar la educación, la cual a la vez no solo es uno de los derechos humanos fundamentales, sino que tiene implicancias para el ejercicio de los demás derechos humanos (Ruiz, 2020). A la luz del derecho internacional de los derechos humanos, el derecho a la educación supone:

- un conjunto de definiciones relativas a los objetivos y fines de la educación
- una serie de obligaciones a cargo del Estado para asegurar el acceso a la educación mediante la promoción de la gratuidad y otras herramientas
- el respeto del derecho de los particulares a fundar escuelas diferentes a las del Estado y el derecho de los padres a decidir la orientación de la educación que recibirán sus hijos; todo ello está contemplado en las definiciones constitucionales de cada país.

En función del análisis realizado para este estudio, se distinguen los casos de Argentina y de Brasil debido a que ambos poseen regímenes federales de gobierno; lo cual conlleva implicancias para la distribución de competencias entre los diferentes niveles —federal, estadual/provincial y municipal—, principalmente para analizar las obligaciones del Estado en materia del derecho a la educación a la luz de la coordinación prevista en el plano de las normas de estos países (tema que queda fuera de este artículo). En los demás casos estudiados, el reconocimiento y la regulación del derecho a la educación tienen diferentes niveles de complejidad en función de cómo han sido incorporados los estándares internacionales sobre derechos humanos en los textos constitucionales, lo cual obedece a razones históricas y al período en el cual fue aprobada la Constitución nacional actualmente vigente en cada caso.

---

enfoque basado en los derechos humanos, aplicado a la cooperación y a los programas de desarrollo de las Naciones Unidas.

### **3.2. Las definiciones constitucionales sobre el contenido del derecho a la educación en Argentina**

La Constitución argentina es la más antigua de los casos seleccionados y prevé un amplio reconocimiento de la educación como derecho; el cual es objeto de regulación en diferentes cláusulas, algunas ya previstas en la Constitución histórica de 1853-1860, y otras que han sido incorporadas como resultado de su reforma en el año 1994.<sup>3</sup> Las cláusulas que refieren al contenido del derecho a la educación son las siguientes:

- en el artículo 14 se reconoce a todos los habitantes el derecho de enseñar y aprender
- en el artículo 20, este derecho se extiende específicamente a los extranjeros
- en el inciso 22 del artículo 75, se incluyen con jerarquía constitucional los instrumentos internacionales de derechos humanos que poseen disposiciones relativas al derecho a la educación
- los incisos 17 y 23 del artículo 75 demarcan los alcances que posee el contenido del derecho a la educación y las medidas de acción positiva que desde la legislación nacional deben promover la igualdad material y de reconocimiento

Si se diferencia entre los objetivos y fines de este derecho, es posible mencionar los siguientes artículos:

- consolidar la unidad nacional con respeto a las particularidades provinciales y locales (artículo 75, inciso 19)
- asegurar la participación de la familia y la sociedad (artículo 75, inciso 19)
- promover los valores democráticos (artículo 75, inciso 19)
- promover la igualdad de oportunidades y posibilidades sin discriminación (artículo 75, incisos 19 y 23);
- asegurar la educación intercultural y bilingüe para los pueblos originarios (artículo 75, inciso 17)
- asegurar la educación ambiental (artículo 41)
- asegurar la educación sobre los derechos como consumidores y usuarios de bienes y servicios (artículo 42)

De esta enumeración sobresale el artículo 14 de la Constitución que redactado en 1853 se mantiene vigente y establece que: «Todos los habitantes de la Nación gozan de los siguientes derechos conforme a las leyes que reglamenten su ejercicio, a saber... de enseñar y aprender». Se enuncian aquí dos derechos que aparecen en un plano de igualdad, sin que se establezca una relación jerárquica entre ellos; solo puede pensarse en ella por el hecho de que el derecho a enseñar está colocado en primer lugar. Sin embargo, el análisis de las implicancias de estos derechos enunciados en el artículo 14 da cuenta de la naturaleza diferente de cada uno. Así, si se toma en primer lugar el derecho a enseñar,

<sup>3</sup> Esta Constitución fue aprobada en el período de organización institucional del Estado argentino, entre los años 1853 y 1860. Continúa vigente con las reformas introducidas en los años 1866, 1898, 1957 y 1994. Esta última es la más importante ya que introdujo técnicas del constitucionalismo social y del constitucionalismo internacionalizado. Estas definiciones refieren a los movimientos del constitucionalismo: se considera que las constituciones históricamente han avanzado en técnicas para el mejor logro de sus finalidades (Elster, 1998).

se debería considerar que este implica varias cuestiones y que tiene estrecha relación con la libertad de enseñanza. Por otro lado, a diferencia de la libertad de enseñanza que requiere un corrimiento del Estado, un no hacer por parte del Estado, *un paso atrás*, el derecho a aprender requiere en cambio una acción positiva del Estado que permita respetarlo, garantizarlo, promoverlo, así como facilitar su ejercicio a todos los habitantes, es decir, *un paso adelante*. La redacción del artículo 14 no ha sufrido modificaciones en las sucesivas reformas constitucionales. Con la reforma constitucional de 1994, se han incorporado cláusulas que amplían el contenido de este derecho, sobre todo en el artículo 75 que refiere a las competencias del Congreso Nacional (incisos 17, 19, 22 y 23); aunque también se pueden mencionar los artículos 42 y 43 que refieren al contenido derivado del derecho a la educación (Scioscioli, 2015). En consecuencia, es posible sostener que, según esta Constitución Nacional, el derecho a la educación tiene como finalidad la plena realización de la persona en toda su potencialidad y al mismo tiempo es un derecho fundamental que posibilita el efectivo ejercicio de otros derechos, sobre la base del reconocimiento de la diversidad y del principio de igualdad real y material. El Estado argentino reguló intensamente el ejercicio del derecho a la educación en las últimas décadas a través de dos leyes, una en el año 1993 y otra en el año 2006.

### 3.3. Las bases constitucionales del derecho a la educación en Brasil

El derecho a la educación fue reconocido como derecho público y social recién en la Constitución Federal de 1988. Antes de ello, no había una obligación formal para el Estado de garantizarlo y era regulado como una asistencia hacia aquellos que no podían pagar por ella. En efecto, se trataba de un conjunto de preceptos de carácter programáticos que reflejaban buenas intenciones. Así, en la Constitución Imperial de 1824 se estableció, entre los derechos civiles y políticos, la gratuidad de la instrucción primaria para todos los ciudadanos y se previó la creación de colegios y universidades, tal como se prevé en el artículo 179: «A inviolabilidade dos direitos Cívicos e Políticos dos cidadãos brasileiros, que tem por base a liberdade, é garantida pela Constituição do Império, pela maneira seguinte: [...] XXXII. A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos. XXXIII. Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Ciências, Bellas Letras, e Artes.»

Sin embargo, su regulación se traducían fundamentalmente como *un medio* para garantizar derechos civiles y políticos y su eficacia resultó marcadamente limitada. En efecto, transcurridos 50 años de dicha Constitución, un relevamiento de 1872 reveló que Brasil figuraba entre los países con mayor porcentaje de analfabetismo, con números que oscilaban entre el 78 % y el 82 % de la población (Ferraro, 1985). La Constitución Republicana de 1891, por su parte, se dedicó a establecer la competencia legislativa de la Unión y los Estados en materia educacional —artículo 34 inc. 30; artículo 35 incs. 3° y 4°—, e instauró la enseñanza laica en los establecimientos públicos: «Artículo 72. [...] 6. Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos». Sin embargo, para observar algún avance significativo en materia de legislación constitucional sobre el derecho a la educación fue necesario esperar a la Constitución de 1934: en ella se incluyó un capítulo específico sobre el tema —*Capítulo II: Da Educação e da Cultura*— en el cual se afirmaba que la educación «es un derecho de todos y debe ser impartido por la familia y los poderes públicos» (artículo 149). Además, fue estipulada la competencia legislativa de la Unión para trazar directrices de la educación nacional (artículo 150), la libertad de cátedra (artículo 155), la asistencia hacia alumnos carenciados (artículo 157, inciso 2°),



la asignación de cargos de enseñanza mediante concurso público (artículo 158), entre otras disposiciones de relevancia. Aun así, estos avances mantenían en gran medida un carácter declaratorio y una matriz programática ya que no brindaban herramientas de exigibilidad a los ciudadanos para propiciar su eficacia. Las Constituciones siguientes —las de 1937, 1946 y 1967 y sus enmiendas— poco sumaron al derecho a la educación conforme lo previsto en la de 1934.

En la Constitución Federal de Brasil de 1988 el derecho a la educación ha recibido una regulación detallada y minuciosa que además ha incorporado importantes innovaciones respecto a las que le precedieron. De esa manera, pueden encontrarse una serie de artículos entre los que se destacan aquellos referidos a la asignación de competencias legislativas, la organización del sistema, el acceso a la educación, su calidad y financiamiento, la asignación de responsabilidades al Estado y a la familia, la distribución de funciones entre los entes de la federación, la disposición de instrumentos para garantizar su eficacia, entre otros.

El derecho a la educación se encuentra incluido dentro del capítulo de los llamados derechos sociales (artículo 6°), esto es, los denominados derechos de *segunda generación*, en el ámbito de los derechos fundamentales: «São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição».

A diferencia de los derechos de *primera generación*, cuya principal preocupación se dirige hacia la defensa de la libertad de los individuos frente al *imperium* del Estado, y propicia una abstención o no intervención por parte de este último, los de *segunda generación*, por el contrario, procuran una acción positiva del poder estatal y su principal finalidad se dirige hacia la protección de la igualdad y la dignidad humana, y actúan en forma complementaria a los primeros. Es esta última acepción la que impregna el orden normativo sobre el derecho a la educación en la Constitución Federal de 1988 de Brasil y que significó un cambio sustantivo respecto de las constituciones anteriores (Alvarez *et al*, 2020).

En el Capítulo III denominado «De la Educación, Cultura y Deporte» perteneciente al Título VIII «Del Orden Social», la CF dedica una sección específica —Sección I— a la educación. Allí se desarrollan los preceptos generales que regulan la materia y que conforman el núcleo central del régimen constitucional sobre el derecho a la educación. En lo que atañe al alcance, objetivos y deberes previstos en la Constitución, se evidencia, en primer término, el artículo 205 determina que la educación es un derecho de todos y un deber del Estado y de la familia. Esto último se encuentra reforzado por lo dispuesto en el artículo 227 en el que se afirma que «es deber de la familia, de la sociedad y del Estado, asegurar al niño, al adolescente y al joven, con absoluta prioridad, el derecho a [...] la educación [...]». Además, el artículo 205 establece que la educación será promovida e incentivada con la colaboración de la sociedad, persiguiendo un *triple objetivo*, a saber:

- El pleno desarrollo de la persona
- Su preparación para el ejercicio de la ciudadanía
- Su calificación para el trabajo

Luego, la Constitución de 1988 profundiza acerca del rol del Estado en materia educativa y establece que su deber con la educación se hará efectivo mediante la garantía



de lo detallado en el artículo 208:

- educación básica obligatoria y gratuita desde los 4 (cuatro) a los 17 (diecisiete) años de edad
- progresiva universalización de la enseñanza secundaria gratuita
- atención educativa especializada para personas con discapacidad
- educación infantil, en guarderías y jardín de infantes a los niños de hasta 5 (cinco) años de edad
- acceso a los niveles más elevados de enseñanza, investigación y creación artística
- oferta de enseñanza nocturna regular
- atención al educando, en todas las etapas de la educación básica, por medio de programas suplementarios de material didáctico escolar, transporte, alimentación y asistencia de salud

Por último, la Constitución reafirma que el acceso a la enseñanza obligatoria y gratuita es un derecho público subjetivo y su no ofrecimiento por el Poder Público. A su vez, la Constitución prescribe ciertos principios —artículo 206— que deberán respetarse en el momento de impartir la enseñanza:

- igualdad de condiciones para el acceso y la permanencia en la escuela
- libertad de aprender, enseñar, investigar y difundir toda opinión, arte o saber
- pluralismo de ideas y concepciones pedagógicas, y coexistencia de instituciones públicas y privadas de enseñanza
- gratuidad de la enseñanza pública en establecimientos oficiales
- valorización de los profesionales de la educación escolar, a través de planes de carrera y concursos públicos para acceder a las plazas
- piso salarial nacional para los docentes del sector público

Un último aspecto importante está dado en lo que concierne a la relación existente entre los entes federados, la Constitución Federal ha previsto en su Capítulo Sexto algunos casos que podrían dar lugar a la intervención por parte de la Unión o los Estados hacia los niveles inferiores de la administración, como una prerrogativa de excepción, cuando estos últimos no cumplan con alguna de sus obligaciones en materia educacional (artículo 34). La ley del año 1996 regula el ejercicio de este derecho (Cury, 2016).

### **3.4. El derecho de la educación en la Constitución chilena aprobada durante la dictadura**

Lo primero a destacar en este país es que el texto constitucional chileno fue aprobado durante la dictadura de Augusto Pinochet;<sup>4</sup> tuvo un plebiscito de ratificación y entró en vigor en marzo de 1990. Es un texto constitucional que experimentó varias enmiendas entre los años 1989 y 2017.<sup>5</sup> El derecho a la educación se ubica en la Constitución —apro-

4 El régimen dictatorial del Gral. Pinochet se extendió entre el 11 de septiembre de 1973 y el 11 de marzo de 1990.

5 El 25 de octubre de 2020 se llevó a cabo plebiscito para que la ciudadanía decidiera sobre una

bada en 1980— como derecho humano, en el capítulo III «De los derechos y deberes constitucionales», artículo 19, inciso 10 que afirma:

«La educación tiene por objeto el pleno desarrollo de la persona en las distintas etapas de su vida. Los padres tienen el derecho preferente y el deber de educar a sus hijos. Corresponderá al Estado otorgar especial protección al ejercicio de este derecho. Para el Estado es obligatorio promover la educación parvularia (de 0 a 6 años de edad) y garantizar el acceso gratuito y el financiamiento fiscal al segundo nivel de transición sin que este constituya requisito para el ingreso a la educación básica. (...) La educación básica y la educación media son obligatorias, debiendo el Estado financiar un sistema gratuito con tal objeto, destinado a asegurar el acceso a ellas de toda la población. En el caso de la educación media, este sistema, en conformidad a la ley, se extenderá hasta cumplir los 21 años. (...) Corresponderá al Estado, asimismo, fomentar el desarrollo de la educación en todos sus niveles; estimular la investigación científica y tecnológica, la creación artística y la protección e incremento del patrimonio cultural de la Nación. Es deber de la comunidad contribuir al desarrollo y perfeccionamiento de la educación».

El inciso 11 del mismo artículo de la Constitución dispone que:

«La libertad de enseñanza incluye el derecho de abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales. La libertad de enseñanza no tiene otras limitaciones que las impuestas por la moral, las buenas costumbres, el orden público y la seguridad nacional. (...) La enseñanza reconocida oficialmente no podrá orientarse a propagar tendencia político partidista alguna. Los padres tienen el derecho de escoger el establecimiento de enseñanza para sus hijos. Una ley orgánica constitucional establecerá los requisitos mínimos que deberán exigirse en cada uno de los niveles de la enseñanza básica y media y señalará las normas objetivas, de general aplicación, que permitan al Estado velar por su cumplimiento. Dicha ley, del mismo modo, establecerá los requisitos para el reconocimiento oficial de los establecimientos educacionales de todo nivel».

Los establecimientos que brindan servicios de educación en Chile se dividen según su dependencia administrativa en:

- Establecimientos estatales: se trata de establecimientos de educación superior que gozan de autonomía académica y administrativa, pero que son financiados por el Estado. Existen también, en el nivel Preescolar, los establecimientos pertenecientes a la Junta Nacional de Jardines Infantiles, entidad pública autónoma que recibe financiamiento estatal
- Municipales: son establecimientos públicos de propiedad y financiamiento principalmente estatal, administrados por las municipalidades del país. Estos presentan servicios de enseñanza Parvularia, Básica y de Enseñanza Media Humanístico-Científica y Técnico-Profesional

---

reforma constitucional. Como resultado de la consulta se convocó a una Convención Constituyente para redactar una nueva Constitución y reemplazar a la de 1980. Se prevé a la vez un plebiscito ratificatorio en el año 2022. Este proceso no se incluye en este estudio.

- Particulares subvencionados: son establecimientos de propiedad y administración privada, pero que en el caso de los niveles Preescolar —2º nivel de Transición—, Básico y Medio, reciben financiamiento estatal mediante subvención por alumno matriculado y efectivamente asistiendo a clases. En el caso de la Educación Superior, los establecimientos particulares subvencionados reciben diversos aportes del Estado fijados anualmente en el presupuesto nacional
- Particulares pagados: son centros de formación privada, cuya propiedad, administración y financiamiento corresponde a particulares. Ofrecen servicios para todos los niveles del sistema educativo

Es un texto aprobado durante una dictadura militar con variadas enmiendas en los años ulteriores. Si bien se define a la educación como un derecho humano, a la vez se le otorga centralidad a la libertad de enseñanza como prerrogativa para favorecer el rol de los particulares privados en la creación y desarrollo del servicio educativo. Ello se evidencia precisamente en la legislación educativa que se aprobó en este país, tanto durante el período del gobierno militar como aquella de los gobiernos democráticos (la legislación general para el conjunto del sistema escolar más reciente data del año 2009). En dichas leyes (que no son parte de este estudio) se evidencian definiciones sobre los alcances del derecho a la educación: limitaciones en la cuestión de la gratuidad de los estudios en el nivel superior, la desregulación de la educación privada, el acceso a fondos públicos para desarrollo del sector privado. Son notorias, sobre todo en el plano de la legislación educativa (más que en las cláusulas constitucionales) las diferencias del caso chileno en relación con los demás países, ya que su legislación educativa ha dado lugar a reformas escolares desde la década de 1980 que han afectado el alcance del derecho a la educación, sobre todo por favorecer al sector privado en desmedro del público (Santa Cruz Grao y Olmedo, 2012).

### **3.5. La Constitución uruguaya a la vanguardia en materia del reconocimiento del derecho a la educación**

La Constitución de la República Oriental del Uruguay de 1967 contiene un amplio marco normativo en materia de educación. No se limita a reconocerla como un derecho fundamental ya que establece una precisa serie de instrucciones organizacionales y derechos y garantías con jerarquía constitucional, desde el establecimiento de la obligatoriedad de la educación primaria y media (artículo 70) y la utilidad pública de la gratuidad (artículo 71), el deber y derecho de los padres a educar a sus hijos (artículo 41), la organización en Consejos Directivos (artículo 202) hasta la autonomía de la Universidad de la República (artículo 175, párrafo 6º).

De conformidad con la Constitución, en Uruguay es obligatoria la enseñanza primaria y la enseñanza media, agraria o industrial (artículo 70). Por su parte, el artículo 71 establece la utilidad social de la gratuidad de la enseñanza oficial primaria, media, superior, industrial, artística y física. De su redacción surge la gratuidad de todos los niveles de la educación, y deja abierta la posibilidad a la UDELAR y a la UTEC de cobrar una matrícula a quienes cursen estudios de posgrado (Biasco, 2001). A su vez, se hace extensiva la gratuidad al nivel inicial debido a su obligatoriedad. Por otra parte, el mentado artículo 71 no se limita al derecho/deber de los padres; también garantiza una protección especial para aquellas familias numerosas y manda al legislador a crear una ley que garantice la protección de la infancia y la juventud.

En materia institucional, es fundamental el artículo 202 de la Constitución. En la práctica, la función de los consejos directivos es llevada a cabo por la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y la Universidad de la República. La primera para el ámbito privado en todos sus niveles, y público en los niveles inicial, primario, medio, técnica y formación en educación terciaria; la segunda en lo concerniente a la educación terciaria pública y privada excepto la formación en educación. En el mismo orden, el artículo 203 y el 204 establecen que el Congreso debe sancionar leyes que regulen el funcionamiento de estos consejos, y establece como requisito la mayoría absoluta del total de cada cámara.

La Constitución no se limitó al ámbito de la educación pública, ya que garantiza la exoneración impositiva de aquellas instituciones de enseñanza privada. En base al sistema de organización unitario, la cuestión educativa no escapa de la órbita nacional, y son prácticamente nulas las facultades delegadas en la organización departamental (Alvarez *et al.*, 2020). El artículo 275 inciso 9° de la Constitución de la República se limita a poner en tarea de los intendentes la custodia de la educación, y un derecho de voz frente a las autoridades educativas competentes. Por otra parte, se encuentran garantizadas la libertad de enseñanza de los padres hacia los hijos, con una intervención mínima del Estado «al solo objeto de mantener la higiene, la moralidad, la seguridad y el orden públicos» (artículo 68). La legislación aprobada en 2008 establece las regulaciones contemporáneas de este derecho.

## **4. Discusión: elucidaciones sobre un laboratorio normativo**

El análisis comparativo entre los textos constitucionales de los países considerados evidencia que el derecho a la educación concita una marcada atención por la cual se establecen una serie de obligaciones estatales para reconocerlo y garantizarlo. Por ello, es posible afirmar que en el nivel normativo constitucional –en los países seleccionados– ha existido un pronunciado consenso en relación con el reconocimiento de este derecho. Lo cual evidencia la diseminación de mecanismos de armonización (Dale, 1999) y que permite concebir incluso un potencial laboratorio normativo debido a la profusión de disposiciones constitucionales sobre la educación como derecho en estos países emergentes.

Las Constituciones nacionales, sobre todo la de Argentina y Brasil –ambos países con regímenes federales de gobierno–, poseen numerosos artículos en los que, como en el caso de la educación, se procura detallar exhaustivamente el alcance del derecho, las obligaciones del Estado, los objetivos, los fines, entre otros aspectos. Pese a lo ambiciosas que puedan parecer sus cláusulas, ellas constituyen una importante apuesta para avanzar en el reconocimiento y en la protección de los derechos individuales y colectivos, y así favorecer un acceso a la justicia más extendido y la promoción de un sistema judicial más permeable a las demandas sociales (Gargarella, 2008). A pesar de que en todos ellos se reconocen una serie de contenidos básicos similares, el desarrollo normativo legal que se deriva de estas Constituciones, así como los resultados de las políticas en que se fundan (lo cual excede los alcances de este estudio), presentan resultados con importantes diferencias dentro del propio MERCOSUR (que constituye el criterio de demarcación de los países aquí estudiados). Ello se advierte en las bases legales de la educación, en la organización sistémica de la escolarización y en la distribución de competencias entre los diferentes niveles de gobierno en cada uno de estos países.

A partir de este encuadre, es posible establecer algunas caracterizaciones derivadas del análisis del derecho a la educación en estos países considerados. En todos ellos existe un reconocimiento de este derecho en las bases constitucionales y sus alcances se explican en relación con los cambios ocurridos en varios países latinoamericanos, y que tuvieron impacto directa o indirectamente en lo educativo. Particularmente, en muchos países sudamericanos ha existido un consenso en relación con el reconocimiento de los derechos sociales en el conjunto global de las Constituciones en el nivel regional. En tal sentido, se destacan las reformas constitucionales de Colombia (1991), Paraguay (1992), Argentina (1994), Ecuador (1998 y 2007-2008), Venezuela (1999) y Bolivia (2006-2009). Estas reformas se explican –en algunos casos– como reacción a las políticas neoliberales de la década de 1990, y además poseen valores y prácticas impulsadas por un modelo constitucionalista más radical que supera el nominalismo institucional presente en las Constituciones más formales (Viciano y Martínez, 2010). En muchas de esas políticas de reformas del Estado, la educación escolar ha sido objeto de un conjunto de medidas que favorecieron su redefinición no como derecho sino como un bien de mercado, o como un bien público.<sup>6</sup>

Sin embargo, se debe advertir que en estos cuatro países, los sistemas escolares han sido objeto de reformas escolares que implicaron cambios notorios en términos de extensión de la obligatoriedad de los estudios, definiciones curriculares, y en muchos casos favorecieron durante las últimas décadas del siglo pasado procesos de desregulación de la educación privada así como de descentralización escolar, los cuales se enmarcaron en programas de ajuste del Estado con matices en cada caso nacional. En particular se destaca el caso de Chile por las políticas de profunda privatización del sistema educativo a partir de la década de 1980 (Santa Cruz Grao y Olmedo, 2012; Verger, Bonal y Zancajo, 2016). En muchas de esas políticas se desplegaron medidas que favorecieron la redefinición de la educación escolar y no necesariamente en atención al concepto de derecho humano. Más aun, diferentes estudios en la región han destacado cómo los gobiernos de algunos países sudamericanos han arremetido contra la educación pública con políticas que afectaron las finalidades de la escuela pública, así como sus prácticas, y con ello han perjudicado el ejercicio del derecho a la educación por parte de sus titulares (Frigerio, 2000; Gajardo, 1999; Kaufman y Nelson, 2005; Vior *et al.*, 2016). En diferentes países la desregulación de la educación privada fue instrumentada como respuesta a la ineficacia y a la ineficiencia de lo público denunciadas por los discursos favorables a las reformas. Lo cual es particularmente evidente en el caso chileno (Santa Cruz Grao y Olmedo, 2012; Verger *et al.*, 2016).

No obstante, es evidente que estas Constituciones sudamericanas reformadas, además de garantizar un control real del poder por parte de los ciudadanos, buscan responder a

---

6 El concepto de bien público no posee una definición unívoca. Podría sostenerse que es un bien el que genera beneficios o utilidades apropiables conjuntamente por la comunidad en forma grupal. Aunque el beneficio no es para todos igual, sí lo es el hecho de que nadie queda excluido de su consumo o uso: el consumo está garantizado para todas las personas. Desde la perspectiva de algunos organismos internacionales de financiamiento, la educación básica integra el listado de bienes públicos (Ruiz, 2020).

Por otra parte, pensar a la educación como bien de mercado implica definirla como una mercancía. Todos los bienes de mercado se caracterizan porque generan beneficios o utilidades que pueden ser apropiadas exclusivamente por el individuo que los consume; son bienes que se ajustan al principio de exclusión, es decir, resulta posible excluir del consumo a quien no haya relevado sus preferencias en el mercado, por no ofrecer pagar un precio por ello. En algunas reformas de la derecha moderna, como las británicas instrumentadas a partir de la década de 1980, se perciben estas orientaciones para la educación (Whitty *et al.*, 1999).



la pregunta de cómo solucionar el problema de la desigualdad social (Scioscioli y Ruiz, 2020). En tal sentido, en primer lugar, todas ellas incluyen en sus cláusulas instancias participativas y establecen compromisos sociales específicos. Son textos constitucionales con numerosos artículos en los que, como ocurre en el caso de la educación, se procura detallar exhaustivamente el alcance del derecho, las obligaciones del Estado, los objetivos, los fines, el financiamiento, la administración y el gobierno, entre otros aspectos. Es aquí, en esta similitud en las disposiciones constitucionales, que se observa cierto proceso de armonización (Dale, 1999) en relación con el avance de posturas y definiciones propias de las técnicas del constitucionalismo internacionalizado.<sup>7</sup> Pese a lo ambiciosas que puedan parecer sus cláusulas (que permiten plantear la conjetura de un laboratorio normativo), ellas constituyen una importante apuesta para avanzar en el reconocimiento y en la protección de los derechos individuales y colectivos, y así favorecer un acceso a la justicia más extendido, una mayor integración social, la promoción de un sistema judicial más permeable a las demandas sociales (Gargarella, 2008), y la posibilidad de que las decisiones judiciales puedan influir en la implementación de los programas gubernamentales. En segundo lugar, la mayoría de las Constituciones estudiadas ha dado lugar al reconocimiento de la diversidad cultural de los pueblos, especialmente de los originarios (Ruiz, 2020). De todos modos, se destacan diferencias en los períodos en los cuales han entrado en vigor estas Constituciones analizadas: mientras que en Uruguay y en Chile se encuentran textos constitucionales de décadas pasadas, en Brasil y Argentina las Constituciones son más recientes y receptan muchas de las instituciones derivadas del constitucionalismo internacionalizado. A pesar de ello, en todos los casos el derecho a la educación es reconocido y garantizado por estas Constituciones y es definido como un derecho humano.

Así, se observa que en Uruguay la educación se apoya en los principios explicitados en la Constitución de la República (1967) y en la normativa aprobada en el año 2008 que recogen principios que dan contenido al derecho a la educación en su país, tales como la libertad de pensamiento, de enseñanza, la laicidad, la obligatoriedad, la gratuidad y el principio de autonomía de la enseñanza con respecto al Poder Ejecutivo Nacional. En su artículo 68 la norma dispone que «queda garantida la libertad de enseñanza» y que una ley «reglamentará la intervención del Estado al solo objeto de mantener la higiene, la moralidad, la seguridad y el orden públicos». Con respecto a los niños, se establece que los padres y tutores tienen el derecho de elegir para la educación de sus hijos o pupilos los maestros o instituciones que deseen. Si bien el Estado es laico, no se prohíbe la enseñanza religiosa. Se fija también la obligatoriedad de la enseñanza primaria y media, agraria o industrial. En el artículo 71 se declara «de utilidad social la gratuidad de la enseñanza oficial primaria, media, superior, industrial y artística y la educación física [...] y el establecimiento de bibliotecas populares».

7 Se denomina de esta forma a uno de movimientos del constitucionalismo, surgido luego del año 1945 (Elster, 1998). Desde esta perspectiva, para la protección de los derechos no basta con el reconocimiento de derechos y garantías (como ocurre en el constitucionalismo clásico y en el social) se requiere además el establecimiento de obligaciones estatales (de respetar, garantizar, promover y facilitar) para el ejercicio de los derechos de los habitantes en el ámbito nacional e internacional. Este constitucionalismo internacionalizado se nutre de diversas técnicas, entre ellas se destacan: el establecimiento de un estatus privilegiado a las normas sobre derechos humanos; el reconocimiento de la competencia de organismos internacionales de protección de los derechos humanos para que el Estado pueda ser juzgado en esas jurisdicciones internacionales; la relevancia de la jurisprudencia producida por esos organismos internacionales para la aplicación e interpretación de las normas de derechos humanos; la imprescriptibilidad de los delitos de lesa humanidad; la ampliación de los derechos sociales; el reconocimiento de derechos de incidencia colectiva.



En la Constitución Federal de Brasil (1988), por su parte, el derecho a la educación ha sido objeto de una regulación extensa por la cual varios artículos refieren a aspectos tales como el acceso a la educación, su calidad y el financiamiento, la asignación de responsabilidades, la distribución de funciones entre los entes de la federación, la organización del sistema educacional. Se destaca lo dispuesto en el artículo 205 que fija que la educación es un «derecho de todos y un deber del Estado y de la familia». Esto último se encuentra reforzado en el artículo 227 en el que se afirma que «es deber de la familia, de la sociedad y del Estado, asegurar al niño, al adolescente y al joven, con absoluta prioridad, el derecho a [...] la educación». La norma constitucional también prevé principios vinculados con la igualdad de condiciones para el acceso y la permanencia en la escuela, el pluralismo de concepciones pedagógicas, la gratuidad de la enseñanza pública y la garantía de un estándar de calidad, entre otros. La Constitución garantiza asimismo la educación básica obligatoria y gratuita desde los 4 a los 17 años, la atención educativa especializada para personas con discapacidades y la educación infantil hasta los 5 años.

En el caso de la Argentina el derecho a la educación ha obtenido un amplio marco de reconocimiento constitucional con especial énfasis en la protección de este derecho durante la niñez. Se reconoce el «derecho de enseñar y aprender» a todos los habitantes (artículo 14), y con la incorporación de los instrumentos internacionales de derechos humanos, «en las condiciones de su vigencia» en su artículo 75 inciso 22 se termina por definir a la educación como un derecho humano al que se adosa un piso de contenidos que forman parte de las obligaciones internacionales del Estado argentino en esta materia. La Constitución también prevé la responsabilidad indelegable del Estado en educación, la que cobra sentido con la gratuidad de la educación pública. Se reconoce expresamente a la niñez como grupo vulnerable, lo cual deriva en la obligación del Estado de establecer medidas de acción positivas que garanticen la igualdad real y el pleno goce de sus derechos (artículo 75 inciso 23).

Finalmente, entre los países analizados se distingue el caso de Chile dado que su Constitución fue aprobada en 1980 –durante una dictadura militar– a pesar de que el texto constitucional tuvo varias reformas en los años posteriores. En su artículo 19 se define a la educación como un derecho humano (inciso 10) pero a la vez se otorga especial centralidad a la libertad de enseñanza (inciso 11). Los aspectos más notorios en cuanto a la definición de los alcances del derecho a la educación en este país están dados por su legislación, tanto la aprobada durante el período del gobierno militar cuanto por la sancionada durante los gobiernos democráticos. Sobresalen no solo las limitaciones en la cuestión de la gratuidad de los estudios en el nivel superior, sino además una clara desregulación de la educación privada que se ha visto favorecida por una normativa que les permite el acceso a fondos públicos para su desarrollo. Asimismo, las obligaciones estatales en materia del derecho a la educación no aparecen tan claramente marcadas por el texto constitucional como en los demás países aquí analizados.

Para concluir este estudio se podrían destacar las dificultades que presenta la definición conceptual unívoca del derecho a la educación a la luz de las cláusulas constitucionales; quizás en parte se deba a que la educación como práctica es culturalmente diversa y como derecho es históricamente variable. Incluso si se lo define desde los estándares normativos internacionales, relativos a las obligaciones de los Estados, es muy difícil encontrar correspondencias estrictas entre los casos nacionales. Más difícil resulta aún garantizar el ejercicio de este derecho en el plano de las políticas, de las instituciones y de los actores locales. La falta de precisión conceptual y el desconocimiento sobre las

implicancias como derecho humano a su vez redundan en la vaguedad argumentativa con la cual se invoca desde diferentes ámbitos este derecho.

Sin embargo, a partir de la conceptualización de la educación como derecho fundamental es posible comprender su carácter de derecho humano como derecho universal reconocido por igual a todas las personas en su calidad de tales (Scioscioli, 2015). Se trata de un derecho que se asienta en una misma base moral de fundamentación basada en la dignidad de la persona, de su valor en cuanto a fin en sí misma. Dicha base se encuentra establecida como punto de partida y de respeto, y ha sido operacionalizada en los principales instrumentos internacionales de derechos humanos a partir de la Declaración Universal aprobada en 1948. De acuerdo con el enfoque de Dale (1999), este desarrollo normativo daría cuenta de un proceso de armonización en lo referido a las definiciones sobre el derecho a la educación. Por ello, se puede sostener que en el plano de las normas (supralegales) se evidencian acuerdos internacionales que demuestran este potencial para concebir un laboratorio normativo en esta región.

En suma, es posible sostener que, a pesar de la ausencia de una definición constitucional unívoca sobre el contenido del derecho a la educación, en el plano de las normas se evidencian algunos de los acuerdos internacionales que se plasmaron en las normativas locales y que reflejan los compromisos de los instrumentos internacionales de derechos humanos. Todo ello ha reconfigurado el derecho a la educación, y incluso ha dado fundamento para considerarlo un derecho de incidencia colectiva. No obstante, pese a que en la mayoría de las Constituciones estudiadas se reconocen una serie de contenidos básicos similares, cabría completar y profundizar el estudio con el análisis del marco normativo legal que se deriva de los textos constitucionales, así como en los efectos de las políticas públicas instrumentadas. Es allí donde se observan resultados empíricos con importantes diferencias en los contextos nacionales aquí considerados. Ello afecta el ejercicio de este derecho por parte de la población, y pone en evidencia las diferencias entre el plano de las normas y el plano de las acciones de los Estados referidas al derecho a la educación, el más igualador de los derechos humanos fundamentales.

## 5. Referencias bibliográficas

- Alexy, R. (2008). *Teoría de los derechos fundamentales*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Alvarez, G., Bugay, A., Crolla, M., Tagliani, F. y Yaber, T. (2020). El derecho a la educación según las bases constitucionales y legales en los países de América del Sur. En G. Ruiz (dir.), *El derecho a la educación: definiciones, normativas y políticas públicas revisadas* (pp. 65-111). Buenos Aires: EUDEBA.
- Biasco, E. (2001). *La gratuidad de la enseñanza pública en el nivel superior*. Montevideo: ProEVA-UDELAR.
- Broadfoot, P. (2000). Comparative education for the 21st century: retrospect and prospect. *Comparative Education*, 36(3), pp. 357-372.
- Clérico, L. (2009). *El examen de proporcionalidad en el derecho constitucional*. Buenos Aires: EUDEBA.

- Cury, C. R. J. (2016). Vinte Anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). *Jornal de Políticas Educacionais*, 10(20), 3-17.
- Dale, R. (1999). Specifying globalization effects on national policy: A focus on Mechanisms. *Journal Education Policy*, 1(14): 1-17.
- Elster, J. (1998). Ulises revisitado. Compromisos previos y constitucionalismo. *Análisis político*, 35, 62-85.
- Ferrajoli, L. (2016). *Los derechos y sus garantías. Conversación con Mauro Barberis*. Madrid: Trotta.
- Ferraro, A. R. (1985). Analfabetismo no Brasil: tendencia secular e avanços recentes. Resultados preliminares. *Cadernos de Pesquisa*, 52, 35-49.
- Frigerio, G. (2000). ¿Las reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas? Seminario sobre Prospectivas de la Educación en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile.
- Gajardo, M. (1999). *Reformas educativas en América Latina. Balance de una década*. Santiago de Chile: PREAL.
- Gargarella, R. (coord.) (2008). *Teoría y crítica del derecho constitucional*. Buenos Aires: Abeledo Perrot.
- Grupo de Desarrollo Sustentable de las Naciones Unidas (2003). *Declaración del Taller interinstitucional de Stamford sobre el "entendimiento común" del enfoque de la cooperación para el desarrollo basado en los derechos humanos*. s/d
- Kaufman, R. y Nelson, J. (2005). *Políticas de Reforma Educativa. Comparación entre países*. Santiago de Chile: PREAL.
- Lawn, M. (2013). A Systemless System: designing the disarticulation of English State Education. *European Educational Research Journal*, 12(2), 447-462. Recuperado de <https://journals.sagepub.com/doi/10.2304/eej.2013.12.4.447>
- Lubienski, C. (2006). School Choice and Privatization in Education: An Alternative Analytical Framework. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 4 (1). Recuperado de <http://www.jceps.com/wp-content/uploads/PDFs/04-01-10.pdf>
- Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos de las Naciones Unidas (2006). *Preguntas frecuentes sobre el enfoque de derechos humanos en la cooperación para el desarrollo*. New York: UUNN.
- Olmedo, A., Bailey, P. y Ball, S. (2013). To Infinity and Beyond...: Heterarchical Governance, the Teach For All network in Europe and the making of profits and minds. *European Educational Research Journal*, 12(4), 492-512. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.2304/eej.2013.12.4.492>
- Ruiz, G. R. (2020). *El derecho a la educación: definiciones, normativas y políticas públicas revisadas*. Buenos Aires: EUDEBA.

- Schulte, B. (2016). La teoría de la cultura global con características chinas: cuando los modelos globales se tornan nativos. En G. Ruiz y F. Acosta (eds.), *Repensando la Educación Comparada. Lecturas desde Iberoamérica. Entre los viajeros del siglo XIX y la globalización* (pp. 99-116). Barcelona: Octaedro.
- Scioscioli, S. (2015). *La educación básica como derecho fundamental. Implicancias y alcances en el contexto de un Estado Federal*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Scioscioli, S. y Ruiz, G. R. (2020). Droit constitutionnel et droits des enfants en Amérique latine. A. Martin (Ed.), *L'enfance et le droit en Amérique latine* (pp. 147-187). L'Harmattan.
- Santa Cruz Grao, E. y Olmedo, A. (2012). Neoliberalismo y creación de 'sentido común': crisis educativa y medios de comunicación en Chile. *Profesorado. Revista de curriculum y formación de profesorado*, 16(3), 145-168. Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev162ART8.pdf>
- Schriewer, J. (2010). Comparación y explicación entre causalidad y complejidad. En J. Schriewer y H. Kaelble (eds.), *La comparación en las ciencias sociales e históricas* (pp. 17-62). Barcelona: Octaedro.
- Steiner-Khamsi, G. (2016). La transferencia de políticas como herramienta para comprender la lógica de los sistemas educativos. En G. Ruiz y F. Acosta (eds.), *Repensando la Educación Comparada. Lecturas desde Iberoamérica. Entre los viajeros del siglo XIX y la globalización* (pp. 27-40). Barcelona: Octaedro.
- Steiner-Khamsi, G. (2010). The Politics and Economics of Comparison. *Comparative Education Review* 54(3), 323-342.
- Tomasevski K. (2001). *Human rights obligations: making education available, accessible, acceptable and adaptable*. Gothenburg: Novum Grafiska AB.
- Verger, A., Bonal, X. y Zancajo, A. (2016). What Are the Role and Impact of Public-Private Partnerships in Education? A Realist Evaluation of the Chilean Education Quasi-Market. *Comparative Education Review*, 60(2), 223-248.
- Viciano Pastor, R y Martínez Dalmau, R. ¿Se puede hablar de un nuevo constitucionalismo latinoamericano como corriente doctrinal sistematizada? Trabajo presentado en el VIII World Congress of International Association of Constitutional Law, México, 6-10 de diciembre de 2010. Recuperado de [www.juridicas.unam.mx/wccl/ponencias/13/245.pdf](http://www.juridicas.unam.mx/wccl/ponencias/13/245.pdf)
- Vior, S., Rodríguez, L. y Más Rocha, S. M. (2016). *Evaluación, calidad y escuela secundaria en la Ciudad de Buenos Aires (1992-2013)*. Luján: EdUnLu.
- Whitty, G. Power. S. y Halpin, D. (1999). *La escuela, el Estado y el mercado. Delegación de poderes y elección en educación*. Madrid: Morata.

5



## *Education laboratories in 'education for all' in Russia: from Lenin to Putin*

---

*Laboratorios educativos en la «educación  
para todos» en Rusia: de Lenin a Putin*

**Liya Kalinnikova Magnusson\***

DOI: 10.5944/reec.39.2021.30829

Recibido: **11 de mayo de 2021**

Aceptado: **2 de junio de 2021**

---

\* LIYA KALINNIKOVA MAGNUSSON: PhD in special education, senior lecturer in special education. Department of Education, Faculty of Business studies and Education, University of Gävle, Sweden. **Datos de contacto:** E-mail: liakaa@hig.se. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0481-8665>



## **Abstract**

In Russia, the formation of this agenda was rooted in strong Soviet ideological doctrine, based on egalitarian values and hegemony of proletarian humanism. Ideological response to the needs of industrialization in its primary policy agenda reforms, performed strong structural barriers to the basic right to education for children with disabilities in the public schooling system. The undertaken research appeals to the history of formation of education for all, dealing with social education legalization with two time frames: Soviet and Post-Soviet; methodology of the research has qualitative approach, aiming to make text analysis (as a primary source) of the main state policy documents, concerning social justice and equity, educational laws, governmental orders and other documents, regulating education for children with disabilities retrospectively and contemporary. Secondary data, such as statistics, case data, etc., will be collected from the historic and current sources, such as peer reviewed publications, governmental statistics, state archives, etc. The research questions of the study are: what are the main features of the policy agenda for children with disabilities as a nexus of reforms of 'education for all' retrospectively and contemporary? What structural challenges occurred and what curriculum was created and implemented cross the time? What science perspective/s in special pedagogy emerged and transited? Research findings are combined in two big themes: 'Desired contours of the future and a state order for experimentation' and 'Unfinished experimentation: disrupting the pattern. The themes are supported by the sub-themes'. Both of the themes are discussed for the understanding of special education inputs in education for all.

*Keywords:* children with disabilities; education for all, hegemonic ideology; policy analysis; policy agenda; political conditions; qualitative research

## **Resumen**

El desarrollo de la educación para todos es un nexo /eslabón simbólico entre las reformas de política educativa para el acceso a la educación de cada miembro de la sociedad rusa. En Rusia, la formación de esta agenda de reformas estuvo fuertemente arraigada en la doctrina de la ideología soviética, basada en los valores igualitarios y en la hegemonía del humanismo proletario. Al responder ideológicamente a las necesidades de la industrialización, esta agenda de políticas primarias obstaculizó fuertemente en el sistema escolar público el derecho básico a la educación de los niños con discapacidad. Esta investigación trata la historia de la formación de la educación para todos, abordando la legalización de la educación social con dos marcos temporales: el soviético y el postsoviético. A partir de un enfoque metodológico cualitativo, esta investigación está basada en un análisis de texto de las siguientes fuentes primarias retrospectivas y contemporáneas: los principales documentos de política estatal, en materia de justicia social y equidad, las leyes educativas, las órdenes gubernamentales y otros documentos reguladores de la educación de niños con discapacidad. Este estudio incluye también el análisis de los siguientes datos secundarios a saber: estadísticas, datos de casos, etc., recogidos en fuentes históricas y actuales. así publicaciones revisadas por pares, estadísticas gubernamentales, archivos estatales, etc. Las preguntas de investigación del estudio son: ¿Cuáles son las características principales de la agenda política retrospectiva y contemporánea concerniente a los niños con discapacidad? ¿Qué desafíos estructurales tuvieron lugar y qué plan de estudios se creó e implementó a lo largo del tiempo? ¿Qué perspectiva científica surgió y transitó en la pedagogía especial? En esta investigación se combina dos grandes temas: «Contornos deseados del futuro y un orden estatal para la experimentación» y «Experimentación inconclusa: interrumpir el patrón». Ambos temas están organizados en subtemas y se los discuten para comprender los aportes de la educación especial a la educación para todos.

*Palabras clave:* niños con discapacidad; educación para todos; ideología hegemónica; análisis de políticas; agenda de políticas; condiciones políticas; investigación cualitativa



## 1. Introduction

A prominent aspect of Education for All (EFA) introduces an ambition to the rights to education against discrimination internationally and interrelates with educational culture and policy of any state working towards good governance, development of democracy and human rights. The global political movement of the EFA began in 1990, being initiated by highly acknowledged leading intergovernmental organizations as a Consultative Forum (UNDP, UNISCO, UNISEF, UN & World Bank) for expending and renewing commitment by national governments and the international community to fulfilling the EFA goals (United Nations [UN], 1990; Buchert, 1995). The formation of EFA has gone through three World conferences: Jomtein (Thailand) in 1990, Dakar (Senegal) in 2000 and Incheon (South Korea) in 2015 (UNESCO, 2015). On November 2015, in Paris, the EFA statements as a significant part of the Education 2030 Frame for Action for Sustainable Development Goals [SDGs] (UN, 2015), declaring: ‘Ensuring inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all... No education target should be considered met unless met by all’ in the SDG 4 in Education (UN, 2015, p. 7). SDGs were adopted by 184 out of 195 Member States UNESCO (UNESCO, 2015). A significant number of countries joining the EFA movement, World Conferences on EFA in Dakar and Incheon, emphasized, that since the 1990s, policy consultative provision from the organizations, leading the EFA movement globally, was based upon so called Western discourse in education in a top-down manner (Jones, 2007; Mundy, 2007; UNESCO, 2015). For the full achievement of EFA goals on global level, more attention should be paid to the multilateral aspect in respect of the social-cultural roots of the national social and educational policy against inequality, in recognition of conventional and contextual agendas identified as ‘education for all’. EFA as a political movement for the civil rights of discriminated societal groups is also deeply embedded in national educational theories, methodologies and practices, provided and experienced by research and education communities.

The Russian Federation (RF) with its historical past and present, is actively committed to the international movement of EFA, sharing a socio-cultural version of its performance through large-scale efforts of the Soviet (1917-1991: Russian Soviet Federative Socialist Republic [RSFSR]) and Post-Soviet (since 1991: Russian Federation [RF]) provision of education and by that, considerably contributing to the EFA globally. During these two periods, Russian education for all was permanently processed as one of the *alternative experiments* among other original worldwide ‘projects’ of building equality in education, and is acknowledged as the most massive social experiment for targeting industrialization, urbanization and cultural revolution in the history of modernization (Anaikina, 2001; Kozlovskaya, 2003). Building education for all over the two historical Soviet/Post Soviet periods, its accomplishment was shaped by constantly shifting balances of power on the scales of educational reforms/anti-reforms inside the country and its closedness/openness internationally, continuously awaking multifarious theoretical and practical experimentation in pedagogy with the reference to the “humanistic nature” of education for all (Naumov, 2005).

The narrative of this research pays its attention to the history of the formation of education for all, focusing on education for children with disabilities between 1917-2012. The retrospective idea of this research is motivated by three main features. The *first* one, emphasizing that the Soviet educational reforms [1917-1991], being built upon highly

centralized, specialized and standardized schools and agencies (Mazurek & Winzer, 1994; Hopper, 1977), developed an educational system for children with disabilities, legitimized inside general educational laws (Zamsky, 1974; Malofeev, 2000; Nazarova, 2000). This pattern was kept in the educational laws, following the 1991 Post-Soviet educational laws (Zakon, 1992; Zakon, 2012). The attempt to create a special educational law, was undertaken in the form of a proposal of a Federal Law: 'Education for individuals with disabilities (special education)' in 1995 (Proekt, 1995). From unknown reasons this proposal was never discussed publicly and not realised. The question, which is raised out of this feature is: *How was the legalization of special education issues formulated and implemented across these two periods?*

The *second* feature has its roots in the state policy provision of the ideological frame for Soviet sciences, in general, and educational science, in particular. Soon, after the revolution of 1917, the need of new power in new 'sciences that reflected the new image of socialist man' (Popkewitz, 1984, p. 112) looked for new paradigmatic assumptions in education that would convey this socialist commitment. Marxism-Leninism was employed as an ideology of power for building a progressive society and science was to serve these goals: "...Marxist sciences had to be modified and adapted to orient practice towards social goals" (Popkewitz, 1984, p. 111). Soviet educational science got its philosophical and methodological transformation. Dialectical materialism established philosophical foundations and ground-rules for guiding research in educational science: "...the problem of science became programmatic" (Popkewitz, 1984, p. 111). The other question, addressed to this research is: *What scientific perspective/s challenged educational and pedagogical issues in regard to children with disabilities during these two periods?*

The *third* feature of this research is directed to the justification of a school curriculum for children with disabilities. Since 1917 education for these children was organized in existing pre-revolutionary special schools and in the hastily established children's homes as a result of caring for street and homeless children because of the civil war (Diyachkov, 1958). Ascent of the political and economic life of the country has been outlined since 1924 and the course against philanthropic approach in education to realize the materialistic special pedagogy was taken. An intensive process of searching for new scientific ideas how to upbringing and educate children with disabilities was combined with people's enthusiasm of the successful realization of the first years of the plan to industrialization in general and the beginning of the new course to cultural revolution, targeting 'a fight against illiteracy'. Strong beliefs of professional and research communities that by literacy force, new methodology and pedagogical methods, children with disabilities would become useful societal members as other children, contributed to the loss of the 'specificity' of the special school (Zamsky, 1974). In 1931 schools for deaf, blind and mentally retarded children got state order to teach children employing a mass school curriculum (ibid). The research question out of this feature became: *What special education curriculum was created and what it was resulting in within Soviet and Post Soviet time?*

## **2. Methodology**

The research appeals to the history of formation of education for all, dealing with special education legalization for children with disabilities, science provision and school curriculum during the RF state history: Soviet (1917-1991) and Post-Soviet (1991-2012). Even though, both of these 'time frames' are designated as the most radical and fundamental

in their educational reforms, they are part of the continuity of the contemporary enactments in the field (Anaikina, 2001; Kozlovskaya, 2003). For better understanding the process of legalization of special education for these children, some emphasis is needed. The first one interplays with the concrete historical contexts. The general line of the development of education for all in RF has been rooted in the political structure of the Soviet power, where from 1917 leading political positions, regulating and controlling a broad spectrum of economic, social, and cultural issues on all levels, belonged to the Communist Party of the Soviet Union (CPSU) till 1991, - the year of the Soviet Union dissolution and the following transition towards liberalization and marketization. 2012 is a year of the adoption of the latest law of education in RF. Viewing the historical past is a sign of any transitional epoch. That means, the history of special education formation could be understood in relation to the Soviet power structure as a symbolic “hegemonic moment” and fundamental challenges transferring policy reforms in education for all. The next signifier emphasizes the role of special education origins in making “education for all” possible. Referring to Richardson and Powell (2011), special education within the periods of fundamental challenges, so called, ‘moments in time’, re-originating its organizational designs, pedagogical foci, and instructional practices (Richardson & Powell, 2011, p. 25). Debating special educational needs at ‘the moments in time’, special education repeatedly reactivates its origins towards solutions, responding to deviations ‘from explicit or implicit norms in ever- more standardized, age-graded educational curricula and pathways’ (Richardson & Powell, 2011, p. 25). Special education passing the difficult paths of its formation is a multidirectional process, consisting of interconnected ‘moments in time’ of its history in a wider political context, progressively contributing to education for all.

This study is based mainly on Russian sources, relating to policy documents in general and compulsory education within the relevant political and scientific framework. Historical documents are represented by Constitutions of the RSFSR (Konstitutsiya, 1918; 1925); Constitutions of the USSR (Konstitutsiya, 1936;1977); Educational Laws of the USSR (1958; 1973); Educational Laws of the RF (1992; 2012) and a chronological collection of the state decrees, orders, government letters, reports and regulations of education for children with intellectual disabilities. Scientific sources are based on authoritative monographs in the history of Soviet education and special education such as Vygotsky, Zamsky, Malofeev, Anaikina, Kozlovskaya, Naumov; defectological vocabularies (Kratkiy, 1964; Defectologicheskii, 1970) issued by the Research Institute of Defectology (RID) of the Academy of Pedagogical Sciences of the USSR (APS). Data from the research texts were collected as a peer review resources through the Russian State Library (journals: *Special School [Spetsialnaya Shkola]*; *Defectology [Defektologiya]*); electronic international data bases Discovery, Google scholar; the electronic platform of the research Institute of Correctional Pedagogy (ICP) of the APS of the RF (journal: *Almanac of the Institute of Correctional Pedagogy*). Of particular interest was a number of articles by professor Dyachkov, the director of the Scientific Research Institute of Defectology, written during 1961-1967 in the journal of “Special School”; several articles by this author are covering the Soviet history of the formation of special education and the provision of tasks for the defectology as a science in the period 1917-1967 were selected for subsequent analysis.

The data analysis was based on an overall hermeneutic approach to data collection. The descriptions were collected and then interpreted by historical and phenomenological

inquiries. The comprehension of former and present documents was inspired by Engelhart (1972, p. 8). The main task of the perusal of documents and research texts was to detect and utilize certain formulations relating to understanding disability issues, rights to education and its realization, the scientific perspectives challenged educational and pedagogical (curriculum) issues for children with disabilities across Soviet and Post-Soviet educational reforms. The content analysis was proceeded through the idea to 'make a symbolic reading of the text in question' (May, 2001, p. 232) for further 'uncovering meaning, develop(ing) understanding, and discover(ing) insights relevant to the research problem' (Merriam, 1888, p. 118). Units of analysis of the findings were identified as 'themes' perspective, where significance of the words and phrases, expressions and frequency of certain words was noted. The main findings were divided into two big themes: *Desired contours of the future and a state order for experiment* (sub-themes: Randomizing the sample and the dynamics of change: from the 'street' to the 'laboratory'; Experimenting, implementing and disseminating a new structure of laboratories: education through differentiation and adaptation of the curriculum; Scientific platform for experimentation) and *Unfinished experimentation: disrupting the pattern*.

### 3. Findings

#### 3.1. Desired contours of the future and a state order for experiment

##### 3.1.1. Randomizing the sample and the dynamics of change: from the 'street' to the 'laboratory'

Ideological statements were formulated in the first Constitutions of RSFSR of 1918/1925 (Konstitutsiya, 1918, art. 3, 17, 18; Konstitutsiya, 1925, art. 1, 8), playing a crucial role in defining structural formation of- and the right to- education, including children with disabilities. The power of proletarian dictatorship stressed priority of education for workers and peasants, proclaiming formation of *non-class society* and *builder of socialism/productive worker* as a new cultural model, value and *norm* of citizenship. The all-encompassing pressure of non-class ideology resulted in a dynamic challenge to the restriction of rights to education for different groups of children, those who were identified as being not fitting the new *non-class norm of citizenship*. School was seen as an ideological tool for upbringing and formatting this new mankind as a man *of fully developed personality, collectivist upbringing, the proper molding of the perfect and productive worker* (Kalinnikova & Trygged, 2014, p. 239).

Later, at the beginning of the 1930s, a new concept came into use in Stalin's ideological discourse: '*proletarian humanism*'/'*socialist humanism*'. The authorship of the primary meaning of this concept was Maxim Gorkii, the Soviet writer: 'only the true humanism could be - is the proletarian humanism' with its 'inextinguishable hatred to the bourgeoisie', 'to bourgeois humanism' and 'to the rule of capitalism' (Sherrer, 2020). 'Socialist humanism' was integrated in the new discipline of 'Ethics of Marxism-Leninism' in 1959 and got its scientific definition in the Malaya [Short] Soviet Encyclopedia: *socialist humanism- is a feature of the revolutionary ideology and practice of the proletariat, which is fighting for the liberation of workers from economic oppression, for the building of a communist society, which creates real conditions for the full development of all people, for true individual freedom* (Humanism: 1959, p. 227). Further this concept was



integrated in the last Soviet Constitution of 1977 (Konstitutsiya, 1977). Until the dissolution of the USSR, ‘socialist humanism’ kept its Soviet version, nothing in common with universalism.

Giving short reference to the restrictions of rights to education for children, emphasizing that in the middle of 1920s till the end of 1930s ideological statements became a symbolic social marker, recognizing, categorizing and alienating those who were identified as abnormal on the scale of normality/abnormality. Among these ‘socially abnormal’ were children, categorized on the scale of *friends-foes*: children of people’s enemies (‘bad’ social background), children of ethnic settlers, etc. (Korobkova, 2011). A big group of homeless, neglected, orphans, physically and mentally retarded children, etc. got their categorization on the scale of *defectiveness* (Diyachkov, 1967a).

The discourse of ‘defectiveness’ had its pre-revolutionary initial introduction by child psychiatrist Kashenko (1912), where he defined: ‘physical defectiveness’ (with organic impairments); ‘mental defectiveness’ (mentally retarded) and ‘moral defectiveness’ (socially neglected and maladapted). This discourse got its continuation after the revolution in a new ideological context of beliefs that these children by newly developed pedagogy, newly established state care and educational system would grow into new Soviet children. Lunacharsky, the first People’s Commissar of Education of the RSFSR, in 1924, in his speech at the second congress of social and legal protection of minors, defined children with defectiveness as ‘... subjects, who differ from the norm... it is necessary to make such children healthy... defectiveness in the proper sense of the word goes hand in hand not so much with bad heredity, as it depends on the environment’ (Diyachkov, 1967b, p. 5),- expressing hope that these children could become full members of the new society. In the emerging discourse of the science of defectology ‘child defectiveness’ was turned to the discourse of ‘difficult child’, clearly formulated by Vygotsky (1993): ‘... We selected the following varieties and types of difficult childhood as the foundation for the research: troubled children in a mass schools; children difficult for train in the proper sense of the word (homeless, delinquent or pedagogically neglected), psycho- and neuropathic children, mentally retarded, blind, deaf-mute, logopathics, and the mentally and physically ill’ (p. 188). The signs from the science didn’t meet the feature of the ideological proclamation of the new society.

In 1936, the new (Stalin’s) constitution consolidated the victory of the proletarian dictatorship, legally secured the victory of socialism and proclaimed liquidation of antagonistic societal classes (Konstitutsiya, 1936; Konstitutsiya, 1959, 1160-1161). The fact of the existence of abnormal children completely contradicted the claims of an ideal and happy Soviet childhood: ‘... it is enough to leave only a certain number of schools ‘for children-disorganizers, psychoneurotics and idiots. We have no other categories...’ – the bolshevik party ideologist A. Zhdanov asserted in August 1936 (Rodin, 1998). ‘Difficult’ children became invisible. During the 1930s, the structure of learning conditions for all these children was defined by state profiling commissions, regulating a process of selection and restriction for education, in more regulated and isolated placements (Galmarini, 2012). Educational conditions for ‘morally defective’ children got its repressive resolutions in colonies for young criminals under the People’s Commissariat of Internal Affairs of the USSR. ‘Physically’ (deaf, blind, crippled) and ‘mentally’ (oligophrenic) defective children were segregated in special schools under the People’s Commissariat of Education (PCE). Since the 1920s the group of children, recognized as ‘non-educable’ (feeble-minded, idiots) were transferred to the jurisdiction of the People’s Commissariats of Social Welfare and only the satisfaction

of the basic needs of these children was steadily considered as prioritized (Zamsky, 1974; Kalinnikova & Trygged, 2014). The ideological pressure on the formation of the educational system during 1930s, was manifested in the prevalence of political homogeneity, severely marginalizing the right to education of 'difficult' children.

During the post-revolution period and till the early 1950's, the understanding of the nature of child 'defectiveness' got its pure materialistic interpretation, based on Marxist-Leninist philosophical propositions: theory of development, theory of knowledge and the principle of determinism of phenomena in relation to various anomalies (Vlasova, 1971). Since the middle of the 1950's 'defective' children began to be called *abnormal*, which meant '... children with significant deviations from normal physical or mental development... 1) hearing impairments (deaf, low hearing abilities, late deaf); 2) visual impairments' (blind, low visual abilities); 3) deaf-blind; 4) mentally retarded; 5) severe speech disorders.' The term of the *defect* became synonymous to the term *anomalos* meaning *incorrect, wrong* (Anomalnie deti, 1964, p.12-13). This materialistic understanding of the defect formed the basis of the methodology for recognition of the child 'defect' for further differentiation and correction of the *abnormality* in an appropriate educational institution.

Political rehabilitation, initiated after 1953, Stalin's death, for children of people's enemies and of ethnic settlers, deserves a separate narration. Being socialized under the oppression of the label *political*, experiencing long term fears and neglect, most of these grown up children were never liberated from barriers and restrictions to full citizenship till the end of the Soviet era. The repressive discourse regarding 'morally defective' children was softened, but kept, slowly opening changes towards counter discourse of *psychological trauma* and *social disadaptation*, leading to the development of therapeutic intervention and medicalization (Galmarini, 2012). Experimentation, scientific work of education of *non-educable* children started at the end of the 1960's, but the recognition of their rights to education would be formulated through the concept 'from equal rights to equal possibilities' just in the Law of Education of RF in 1992 (Ob institute, 2021).

### **3.1.2. Experimenting and disseminating a new structure of laboratories: achievements through differentiation and adaptation of the curriculum**

Initially, class theory and incorporation of ideological doctrines for creating a new educational system, have pushed experimentation, challenging 'people's education' on all its structural levels. Since 1918 responsibilities for 'defective children were divided, inter-related and periodically transferred between three commissariats: education, health and social affairs (Zankov, 1974). In the State Decree of 1926, the initial institutional structure for children with 'physical' (deaf and blind) and 'mental' (oligophrenic) defects was placed under the Council of People's Commissars of Education: homes for preschool children; schools and school-internats; schools and school-internats for professional-technical education; mixed age schools and school-internats; special [*vspomogatelnie*] groups for mentally retarded children in regular schools (Diyachkov, 1967b).

Taking in account the fact, that there was no separate Law of special education in RSFSR, the structural formation of education for these children was experienced and legalized through a number of State Decrees, Orders, Letters, Instructions, etc., directed to the reforms in general and compulsory education. In the instructional guide for the directors of special schools this regulation was explained as follows: ...*Both, tasks and principles of*



*education for children with mental and physical defects (nedostatkami) of development and tasks of their communist education are common with the mass school, but the structure, regime, methods of education have particularities (Sbornik, 1982).*

The structural changes of educational institutions for children with physical and mental defects [*nedostatkami*], became more dynamic after World War II. The main reason for that was not only the growing up of a number of physically war wounded children and a poliomyelitis epidemia in the middle of 1950s, but also the scientific achievements in deeper understanding the nature of different ‘defects’. Defectological research issues were included in the scientific plan of the Academy of Pedagogical Sciences of the USSR at the end of the 1930’s and resulted in the process of slowly increasing differentiation among children with defects [*nedostatkami*] (Diyachkov, 1967c; Vlasova, 1971; Zamsky, 1974). In the Educational Law of 1958 (art. 5), the format of school-internats and daycare groups were expanded in order to strengthen the role of society in helping families in raising children. Free provision of basic needs for children with physical and mental ‘defects’ [*nedostatkami*] such as food, clothes, leisure activities, treatment, etc., especially for special schools-internats had a positive impact on this structural challenge (Sbornik, 1982, p. 148-153). Since 1972 the nomenclature of five special preschool institutions/groups in regular kindergartens was legalized: for children with hearing, speech, visual, mental and motor impairments (Sbornik, 1982, p. 59).

Figure 1 is introducing the tendencies in the development of special education schools discussed above. Despite that the collected data operationalize only by general statistics of students’ number in these schools, the evidence of structural changes is obvious, except one reference, worth considering. The expansion of the enrollment of students clearly demonstrated on the Figure 1, in 1958-59 was lower than the number of students, enrolled in special schools in 1927-28 (Kasin & Chekharin, 1970). This fact has its explanation, which mostly connects to the ideological statement, mentioned and discussed previously. Having a format of radical governmental response on the usage of IQ tests by the pedologists, (which resulted in increasing by 50% of special schools during 1925-1926 (Zamsky, 1974), this response proclaimed: there is ‘...enough to leave only a certain number of schools... for children-disorganizers, psychoneurotics and idiots...’ (Rodin, 1998). After the 1960’s the process of differentiation led to diversification of educational placements for children with physical and mental defects [*nedostatkami*]. As an example: types of impairment became more specified within each group: deaf / hearing impaired, blind / visually impaired, mentally retarded, with speech impairments. At the end of the 1960’s –beginning 1970’s, three new types of special educational settings were established: for deaf-blind (school-internat, the only one in Moscow), for motor-disordered (special school internat) and for developmental delay [*zaderzhka psichicheskogo razvitiya*] children (special classes in mass schools, special schools) (Table 1; Diyachkov, 1967c; Vlasova, 1971; Kisova, 2017). Within the same period, the first educational curriculum was addressed to the still existing ‘non-educable’ group of children in experimental settings (Dulnev, 1960; Vatazhina 1971; Tsikoto 1979).

For the first Educational Law, where the confirmation of the existence of the ‘special educational institution’ was formally legalized was the Educational Law of the USSR of 1973. In the article 26, under the heading: *Certain types of general education schools. Schools-internats, internats at schools. Children homes*, was clearly formulated: *For children and teens with defects [nedostatkami] in physical and mental development, which are the reason of difficulties in learning at the regular school and are in need*

in particular conditions of upbringing, special regular schools and schools-internats should be organized and provide education, upbringing, medication and preparation (these students) to the socially useful work (Zakon, 1973). The structural differentiation in special education was continually processed and coordinated with the 'types' of child 'defect' [*nedostatkami*] cross 1970-90s.

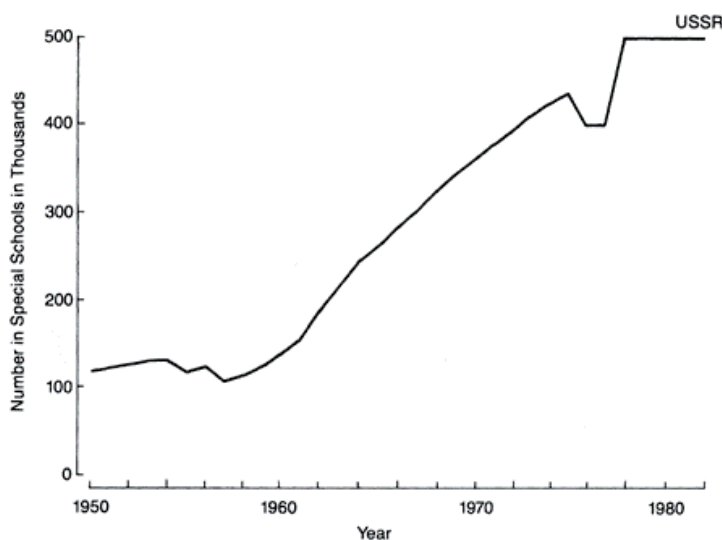
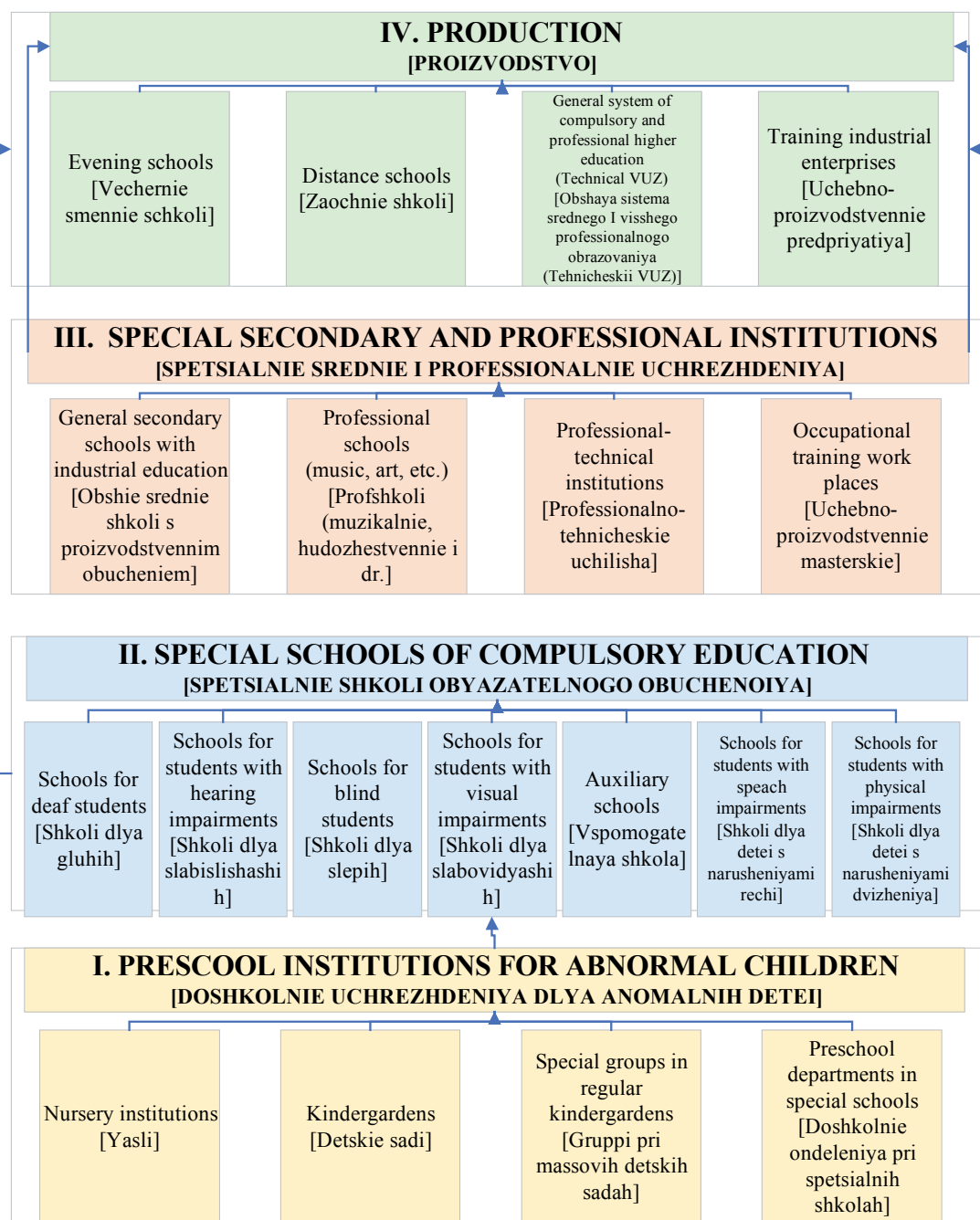


Figure 1: Number of Children in Schools for the Physically or Mentally Handicapped: USSR, 1950-19. Source: Anderson, B., Silver, B. & Velkoff, A. (1987). Education of the Handicapped in the USSR: exploration of the Statistics Picture, *Soviet Studies*, v. XXXIX (3, July): 468-488

The educational curriculum by the Decree of 1930's 'On universal compulsory primary education', (Postanovlenie, 1930) got its qualitative nature, and normative principles of education for all students were equalized. As an example, the structure of a school curriculum for children with mental 'defect' [*nedostatkami*] was based on two stages. The curriculum of the first one (five years) was fully corresponding to the first stage of four years regular school curriculum. The second stage: sixth and seventh school years provided basic theoretical education in algebra, physics, chemistry and trigonometry. This polytechnic education was considered to prepare these students to enter the next stage of education in factory schools. State order took over, special education became an important resource and service for the state industrialization needs addressed to educators and scientists as an 'over task' (Malofeev, 2000). On all stages of improvement of Soviet compulsory education for all (Zakon, 1930: seven years; Zakon, 1958: eight years; Kotsitutsiya, 1977: ten years; Postanovlenie, 1984 – eleven years) special education curriculum was required to be adapted to mass education. To make students' achievements realized, special educational institutions got structural regulations: less number of students in the learning settings, longer period of compulsory education, full time control from the school staff, free basic needs provision (special education schooling was mainly organized and provided through school-internats). Since the 1920s a new teacher education specialty was created: defectologist. Special education curriculum was responding to the state reforms in labour education and preparatory students to everyday life. Development of special pedagogy and didactics for purposes of the state got its formation from intensive practical and scientific inputs (Dulnev, 1955; Diyachkov, 1957; Diyachkov, 1968).

Table 1.  
The network of educational institutions, (Diyachkov, 1967c)



**Network of the educational institutions:**

- I. Preschool institutions;
- II. Special schools;
- III. Secondary general and professional education;
- IV. Employment, secondary general professional and higher education

Reference to the table: Diachkov, A. (1967). Osnovnie etapi razvitiya sovetskoi sistemi vospitaniya i obcheniya anomalnih detei [Main stages of the development of the Soviet system of upbringing and educating of abnormal children]. *Spetsialnaya shkola*, n5 (125), s.5.

The intellectual platform of special education created by defectologists, theoretical and methodological developments contributed to the further typification of special educational structure, creating a symbolic Soviet pattern, expanding it over the whole USSR. Figure 2 draws the line of this expansion between 1950-80s, witnessing the regional inequality of development of the net of special educational institutions for the whole USSR. A similar picture of regional inequality was inside the Soviet Russia. Special educational institutions, were located extremely unevenly across the country, mainly in the European part (Malofeev, 2000). The only solution for education for these children was a state response to the establishment of special school-internats over the RSFSR, where children lived, learned and socialized, being far away from their homes under conditions of multiple deprivation.

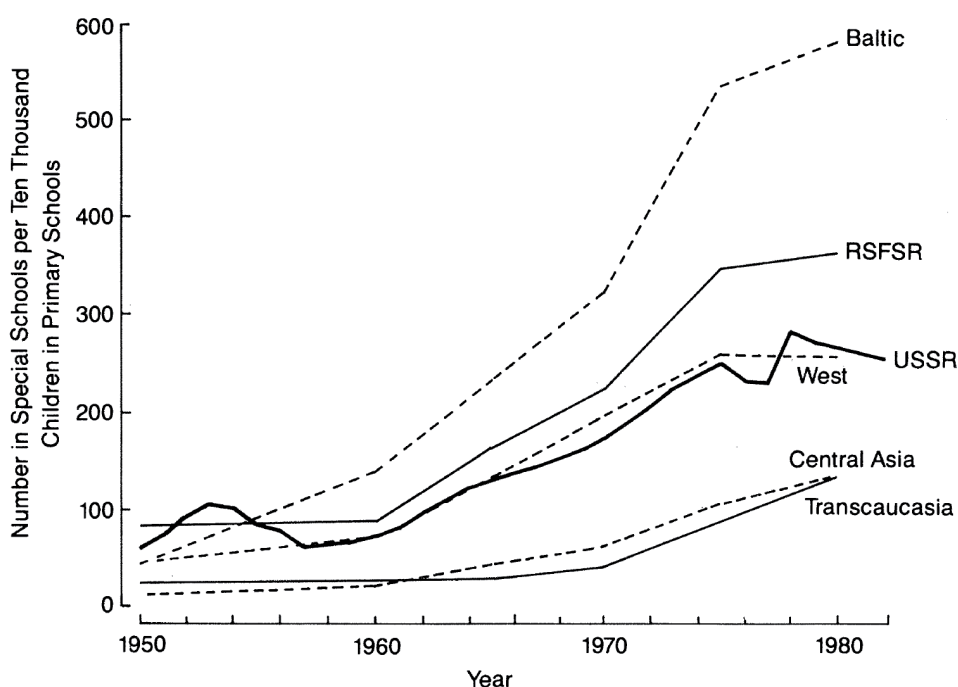


Figure 2: Number of Children in Schools for the Physically or Mentally Handicapped per 10,000 Children Enrolled in Classes I-IV: USSR and Regions, 1950-1982. Source: Anderson, B., Silver, B. & Velkoff, A. (1987). Education of the Handicapped in the USSR: exploration of the Statistics Picture, *Soviet Studies*, v. XXXIX (3, July): 468-488.

Thanks to the efforts of the community of educators and scientists, at the end of 1990's there was found structural, didactical and methodological solutions for adaptation of the special school curriculum to the one required by the state order towards further general and professional education of students. The structure of special educational institutions as a system was basically formed, but not finalized. The special educational infrastructure was still fragmented on the regional level (horizontally) and on the scale of life long-learning (vertically), missing forms and programs for an early age support for children (Malofeev, 2000).

### 3.1.3. Scientific platform for experimentation

The formation of the pedagogical science for children with disabilities in Russia was an integral part of the post-revolutionary structural challenges in special education since 1918. The vision of a new science for these children was experienced through general political debates around desired contours of the future, which were seen through social-cultural class based societal transformation, new progressive school and pedagogy promoting the development of educational models for upbringing a new generation of ‘mass mankind’. The Marxist-Leninist frame of the state policy took an ideological control looking for paradigmatic assumptions that would convey this socialist commitment through education. Responsible governmental leaders, involving intelligentsia and political activists, organized several important events for that purpose. Between 1919-1924 the issues of a primary pedagogical agenda, were addressed to the solutions of the disaster around child defectiveness, homelessness, orphanage, etc. Central outlines of these events raised the necessity of a deep analysis of the situation in understanding the causality of defectiveness; to define the structure of special institutions for different groups of children; to determine the ways of training new pedagogical staff –defectologists, etc. (Zamsky, 1974; Diyachkov, 1958). In the scientific discourse of the response to the child defectiveness two significant disciplines emerged: pedology and defectology. Both of these sciences had their roots in the pre-revolutionary reformistic movement in pedagogy on the border between the XIXth and XXth centuries.

Pedology in its methodology, was a scientific phenomenon, originated in the USA by G. Stanly Hall. It got its intensive implementation in Russia during the first decade after the revolution. Pedology offered a holistic pedo-centric approach to child development in the interaction/interrelationship of all mental and physical manifestations under the influence of biological and social factors. Pedologists themselves realized the complication of the purposes they applied and experienced difficulties to define the subject of their science (Zamsky, 1974). The most clear definition was given by the professor Blonsky, the founder of the Soviet pedology: “Pedology studies symptom-complexes of different epochs, phases and stages of childhood in its temporal sequence and its dependence on different conditions” (Blonsky, 1925, p. 8). Pedology was interested in defining the psychological, physical and social content of child development within the child age, looking for the interconnectedness between these characteristics and coordinating them with the biological and social factors. In that way, pedologists aimed to create an organic synthesis between different child development data and saw dialectics in this approach. During the 1920’s pedological movement got wide support and permission by the People’s Commissariat of Education to deal with the issues of child development and improvement of the organizational process in labour, political and moral education of students (Vygotsky, 1993; Zamsky, 1974). Pedological institutes, experimental laboratories, staff of pedologists in schools – were established through the country. In practice principles of synthesis and dialectics were implemented controversially and, finally, failed. IQ tests became the dominant method in pedological studies and the number of children, identified as retarded, as well the number of special schools for mentally defective children, grew. In 1936, by the State Decree ‘About Pedological perversions in the system of the People’s Commissariat for Education’ Pedology was accused being pseudoscience, and that theory and practice of this science stood on anti-Marxists statements (Postanovlenie, 1936; Pedology, 1959, p. 1266). “It became clear that pedology failed to satisfy Party expectations for improving the situation of children.” (Sirotkina & Smith 2012, p. 425).



After the ban of pedology, tests as a method were no longer in use. The division between educable/non-educable children was developed in defectology by the use of different psychological, pedagogical and medical methods in more qualitatively performed procedures (Pevzner, 1966; Dulnev & Luriya, 1973; Lubovsky, 1989). The data, collected by pedological experimentation and observation about children's life in such a complicated political period, represent a unique and very original social-cultural heritage, which was left behind for taking care of by the next generations of scientists.

Defectology as an emerging theory and practice, addressed to children with physical and mental 'defects', at the beginning of the XXth century, had a much smaller scale of its distribution on the territory of Russia, in comparison with the emergence of pedology. The term defectology has German origins and was imported from Germany (Knox & Stevens, 1993). The history of theorization in defectology closely connects to private initiatives of doctor-teachers to educate children with '...neuropathic, hysterical, mentally retarded, spoiled by improper upbringing in the family, prone to vagrancy and with other developmental disabilities' (Kashenko, 1912) makes a reference, to a scientific philanthropy with its much longer tradition to take care of 'defective' children ('feeble minded', 'idiotiki') in Russia (Kalinnikova & Trygged, 2014, p. 231). The emergence of the defectology as a science after the Revolution is considered as a state request to strengthen a slow growing net of special schools, responding to the state needs in over-taking the control of child defectiveness.

The theory formation of the Soviet defectology began, as historians in the field of special education agree, in the 1924, at the second Congress of social and legal protection of minors, where Lev Vygotsky, working at that time as a state servant of the department of social and legal protection of minors, took on of the leading part in its preparation (Zamsky, 1974). Here Vygotsky, symbolically saying, introduced himself to the research community, it was a year when he entered the door to the social and psychological sciences, keeping his loyalty to the defectology till the end of his life in 1934. At the Congress and in his following scientific texts, he formulated the basic provisions for understanding the essence of abnormal development, based on the social-cultural theory of the development of higher mental functions and substantiated general statements for all sections of defectology (surdo-, typhlo-, etc.) (Vygotsky, 1924). The scientific institutionalization of the defectology started in the 1920's from the establishment of small representative departments in the Psychoneurological academy in Leningrad and in the Second state university in Moscow (Zamsky, 1974). In 1929, the People's Commissariat for Education of the RSFSR transformed the existing departments into a single structure - the Experimental Defectological Institute. During Soviet time, since 1943, the Research Institute of Defectology (RID) was embedded in the Academy of Pedagogical Sciences of the USSR, and worked with the issues to fulfill the state order of scientific support of the school education system for children with mental and physical disabilities (Ob institute, 2021).

Finally, defectology was formatted as an interdisciplinary science 'about laws of development, upbringing and educating children with physical and psychological disabilities (*nedostatkami*)' (Defectologiya, 1964). Interdisciplinarity of defectology was constituted out of special pedagogy and special psychology. Each of these sciences has its marker in the state Classifier of the sciences in both periods: Soviet and post-Soviet. Defectology never got its formal statement as a science in this Classifier; it was a study discipline for professional special teacher education curriculum and a branch of pedagogical science, but not a science in its own right (Nazarova, 2008).

### 3.1.4. Unfinished experimentation: a transition to a new experimentation

Researchers, focusing on issues of reforms in education for all after the dissolution of the USSR (1991), make a reference to variable aspects of complications of this process, emphasizing the evidence of the incompleteness of the historical action challenging the transition from a totalitarian/authoritative regime to liberalization in education (Dneprov, 2011). The incompleteness of the developmental process in special education after 1991 is seen as a multifaceted force to re-orient experimentation by changing a research focus and research questions towards new principles how to respond to the educational needs of children with disabilities (Malofeev, 2000), when the previous system didn't finalize its formation in both directions: vertically (life-long learning perspective) and horizontally (unevenness of special education infrastructure across the country). Special educational resources were predominantly concentrated in the European part of Soviet Russia and other big cities (ibid). Consequently, inequality within the delivering/receiving special educational resources was rather high. At the beginning of the 1990s, about 1.5% of the total number of school-age children in Russia received special education support (ibid, 112). The existing special educational resources met no more than 15% of the identified needs (Nazarova, 2020), witnessing the lack, and unequal distribution across the country of special teachers, special education training and special education institutions (Nazarova, 2020).

Incompleteness of the special education formation in the 1990's and liberal reforms in education in 1992, launched opposite tendencies, challenging epistemological tensions and needs to unite educational and research communities internationally. During this time, the right to education for children with disabilities, was influenced by international documents including the World Declaration on Education for All (in Jomtien, 1990; Dakar, 2000) and The Salamanca Statement (UNESCO, 1994). In 1993,- the new Constitution of the Russian Federation, declared equality as a foundational platform for each (Kontstitutsiya, 1993). Article 43 recognized every individual's right to free and accessible education. It took about 20 years more before inclusive settings, provision of accessible and quality of education for students with disabilities, adapting to individual needs, were formally legalized in the Federal Law of Education (The Law of Education, 2012). Students with disabilities were considered inside the larger group of students: "students with limited health conditions", (The Law of Education, 2012, art. 79). The new Educational Law had its federal nature of the Russian State and so delegated executive actions of its implementation to the regions, where in a number of them the inequality in education among children with disabilities was rather steady (Kulagina, 2012).

Making reference to defectology, in the 1990s, the defectological approach to child disability research and practice transformed itself into 'correctional pedagogy' as a 'new' science concerning these children. The subject of defectology was moved from identifying 'defect' to the action of corrective pedagogy or correction of the defect (Nazarova, 2008). The Research Institute of Defectology took full responsibility for this renaming, while neglecting to consider contrary opinions from the contemporary Russian research community. This demonstrated the power of the RID and its continuing 'non-conventional' hegemony in Russian science (Nazarova, 2008; Kalinnikova Magnusson & Walton, 2021).

## 4. Discussion and conclusions

The undertaken research paid its attention to the history of the formation of education for all within two periods of fundamental societal changes, focusing on educational reforms for children with disabilities, science provision and school curriculum during the Soviet (1917-1991) and Post-Soviet periods (1991-2012). The main assumption was based on the debates that special education, within the periods of fundamental challenges, re-activates its origins, interconnects wider political context towards solutions for making education for all possible. Research questions were addressed to the three main features: legislation, science and school curriculum. All three - interplay with each other, contributing to a deeper understanding of special education formation within a provision of education for all. Examining the results of the study, it was found that revolutionary formation of special education emerged from the discourse of child defectiveness and class radicalism discourse, addressed to the formation of a new school as a place for social engineering of a new mankind. In practice, class radicalism stratified and institutionalized inequality in education by recognizing, categorizing/randomizing and alienating those who didn't fit *desirable contours of the future*. Educational reforms were regulated by the State, requiring similar achievements from all students, those who couldn't follow were marginalized. Even though, later the discourse of child defectiveness became more differentiated and the class radicalism discourse was softened by the Soviet origins of the 'socialist humanism' (Sherrer, 2020). Special education was ordered to educate 'educable', those who would be productive workers. Those who couldn't – were 'non-educable' and by that were deprived their rights on education till the end of the Soviet era. A full recognition of rights of these children to education was formulated in the educational law of 2012, but its implementation still needs further monitoring and analysis.

Analyzing a school curriculum issues, this research was interested in what the special education curriculum was creating and in what it was resulting? School curriculum is a state order in the form of educational standards. Special schools were instructed by the formal regulations how to adapt a curriculum and were extra resourced for that purpose: less number of students in the classroom, providing longer period of compulsory education, full time control from the school staff, free basic needs satisfaction, etc. Since late 1930s adaptation of the curriculum gradually raised differentiation among students, diversified typological variations of special schools and further individualization of a learning instruction. The growing educational diversification unfolded in segregated contexts, where children with disabilities experienced learning and socialization. The science perspective of challenging special education was originated by pedology and defectology. Pedology failed. This science controversially applied its methods in practice, mostly developing test approach to understanding child development and by that contradicted dialectics. Defectology took over the special educational issues and developed itself in a program science, serving a state order for further formation of special education, manifesting its scientific hegemony across the Soviet space. RID monopolised the right to deconstruct defectology into correctional pedagogy, setting the track and keeping control for the future development in the field.

## 5. References

- Anaikina, L. (2001). *Partiino-gosudarstvennaya politika v sphere narodnogo obrazovaniya v RSFSR (1922-1991) [Party-State policy in the sphere of people's education in the RSFSR (1922/1991)]*, Diss... d-ra istorich. nauk, RGB.
- Anderson, B., Silver, B. & Velkoff, A. (1987). Education of the Handikapped in the USSR: exploration of the Statistics Picture, *Soviet Studies*, Vol. XXXIX (3, July), 468-488.
- Anomalnie deti [Abnormal children] (1964). In (Eds) A. Diyachkov, N. Slezina, U. Kulagin, L. Heiman, F.Rau & B. Barash, *Kratkiy defektologichesky slovar [Short defectological vocabulary]*, (pp. 12-13). Moskva: Prosveshenie.
- Blonsky, P. (1925). *Pedologiya [Pedology]*, Moskva: 'Rabotnik prosvesheniya'.
- Buchert, L. (1995). The Concept of Education for All: What Has Happened after Jomtien? *International Review of Education / Internationale Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft / Revue Internationale De L'Education*, 41(6), 537-549, <http://www.jstor.org/stable/3445167>
- Defektologiya [Defectology]. (1964). In (Eds) A. Diyachkov, N. Slezina, U. Kulagin, L. Heiman, F.Rau & B. Barash, *Kratkiy defektologichesky slovar [Short defectological vocabulary]*, (pp. 64-65). Moskva: Prosveshenie.
- Defektologicheskii slovar. (1970). [Defectological Glossary]. In Academia Pedagogicheskikh Nauk RSFR. NII Defektologii [Academi of Pedagogical Sciences of RSFR. Research Institute of Defectology], edited by A. Diyachkov, T. Vlasova, U. Kulagin, L. Heiman, F. Rau & N. Slezina. Moskva: Pedagogika.
- Diyachkov, A. (1968). Voprosi teorii obucheniya v spetsialnih shkolah [Issues of theory of education in special schools], *Spetsialnaya shkola*, 3(129), 3-7.
- Diyachkov, A. (1967a). Osnovnie etapi Sovetskoi sistemi vospitaniya i obucheniya anomalnih detei. Vozniknovenie Sovetskoi sistemi vospitaniya i obuchenoya anomalnih detei i preobrzovanie spetsialnih shkol (1917-1920) [Main developmental stages of the Soviet system of upbringing and education abnormal children. Appearance of the Soviet system of upbringing and education abnormal children and transformation of special schools], *Spetsialnaya shkola*, 1(121), 3-12.
- Diyachkov, A. (1967b). Osnovnie etapi Sovetskoi sistemi vospitaniya i obucheniya anomalnih detei. Opređenje printsipov systemi vospitaniya i obucheniya anomalnih detej. Razvitie spetsialnih shkol (1920-1930) [Main developmental stages of the Soviet system of upbringing and education abnormal children. Definition of principles of the system of upbringing and education abnormal children. Development of special schools], *Spetsialnaya shkola*, 2(122), 3-12.
- Diyachkov, A. (1967c). Osnovnie etapi Sovetskoi sistemi vospitaniya i obucheniya anomalnih detei. Vospitanie i obuchenie anomalnih detej (1945-1967) [Main developmental stages of the Soviet system of upbringing and education abnormal children. Upbringing and educating abnormal children (1945-1967)], *Spetsialnaya shkola*, 5(125), 3-13.
- Diyachkov, A. (1958). Razvitie sovetskoi defektologii za 40 let [Development of the Soviet defectology during 40 years], *Spetsialnaya shkola*, 2(85), 3-19.



- Diyachkov, A. (1957). K 40-letiu spetsialnih shkol [To the 40 years of special schools]. In (Eds.) A. Diyachkov & V. Tarasova. Uchebno-vospitatelnaya rabota v spetsialnih sholakh [Education-upbringing work in special school], (pp. 5-24). Moskva: Gosudarstvennoe nauchno-pedagogicheskoe izdatelstvo Ministerstva Prosvesheniya RSFSR.
- Dneprov, E. (2011). Obrazovanie i politika. Noveishaya politicheskaya istoriya rossiiskogo obrazovaniya [Education and politics. A Newest political history of Russian education], Vol.1. Moskva: Marios.
- Dulnev, G. & Luriya, A. (Eds.) (1973). Principi otbora detei vo vspomogatelnie shkoli [Principles of selection of children in auxiliary schools], (3e isdanie). Moskva: Prosveshenie.
- Dulnev, G. (1960). *Aktualnie voprosi raboti s gluboko otstalimi detmi: obuchenie i vospitanie umstvenno otstalih detei [Actual issues of work with severely mentally disabled children: Education and upbringing of mentally retarded children]*. Moskva: Prosveshenie.
- Dulnev, G. (1955). *Kniga dlya uchitelya vspomogatelnoi shkoli [Book for a teacher of an auxiliary school]*. Moskva: Uchpedgiz.
- Engelhart, M. (1972). *Methods of educational research*. Chicago: Duke University/Rand McNally.
- Hopper, E. (1977). A typology for the Classification of Educational system, in (Eds) J. Karabel & F.H. Halsey *Power and Ideology in Education*, (pp. 153-172). New York Oxford University Press.
- Humanism. (1959). In (Eds.) B. Vvedenskii, N. Anichlov, A. Baranov, N. Baranov, I. Bardin, A. Blagonravov, V. Vinogradov, B. Vul, A. Grogiriev, A. Denisov, E. Zhukov, A. Zvorikin, B. Ioganson, A. Kapustinskii, G. Keldish, I. Knunyants, A. Kolmogorov, F. Konstantinov, V. Kurasov ... P. Udin, *Malaya Sovetskaya Encyclopedia [Short Soviet Encyclopedia]*, Vol.3, (p. 227). Gosudarstvennoe nauchnoe izdatelstvo: 'Bolshaya Sovetskaya Encyclopedia'.
- Galmarini, M. (2012). The "right to be helped": welfare policies and notions of rights at the margin of soviet society, 1917-1950, PhD diss., University of Illinois.
- Jones, P. (2007). WCEFA: a moment in the history of multilateral education, In (Eds) D. Baker, & A. Wiseman, *Education for All : Global Promises, National Challenges, Vol. 1<sup>st</sup>*, (pp. 521-538). JAI Press Inc.
- Kalinnikova, L., & Trygged, S. (2014). A retrospective on care and denial of children with disabilities in Russia. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 16(3), 229–248. DOI: <http://doi.org/10.1080/15017419.2013.861865>
- Kalinnikova Magnusson, L. & Walton, E. (2021). Challenges Arising from the Special Education Legacy in Russia and South Africa: A Cross-Case Analysis. *Compare*. <https://doi.org/10.1080/03057925.2021.1932421>
- Kashenko, V. (Ed). (1912). *Obshestvo, shkola i defektivnie deti [Society, school and defective children]*, Moskva: Knigoizdatelstvo K. L. Tihomirova.



- Kisova, V. (2017). Istoriya i sovremennoe sostoyanie Rossiiskoi sistemi obrazovaniya dlya detei s zaderzhkoi psicheskogo razvitiya [The history and the current state of the system of education for children with developmental delay]. *Problemi sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, 55(4), 235-244.
- Knox, J., & C. Stevens. (1993). Vygotsky and Soviet Russian Defectology. In R. Reiber & Carton, A. (Eds) *The Collected Works of L. S. Vygotsky. The Fundamentals of Defectology (Abnormal Psychology and Learning Disabilities)*, Vol. 2, 214–216. New York: Plenum Press.
- Konstitutsiya SSSR [Constitution of the USSR]. (1959). In (Eds.) B. Vvedenskii, N. Anichlov, A. Baranov, N. Baranov, I. Bardin, A. Blagonravov, V. Vinogradov, B. Vul, A. Grogiriev, A. Denisov, E. Zhukov, A. Zvorikin, B. Ioganson, A. Kapustinskii, G. Keldish, I. Knunyants, A. Kolmogorov, F. Konstantinov, V. Kurasov ... P. Udin, *Malaya Sovetskaya Encyclopedia [Short Soviet Encyclopedia]*, Vol.4, (pp. 1160-1161). Gosudarstvennoe nauchnoe izdatelstvo: 'Bolshaya Sovetskaya Encyclopedia'.
- Konstitutsiya Rossiiskoi Federatsii [Constitution of the Russian Federation]. (1993). Article 43. <http://kremlin.ru/acts/constitution/item#chapter2>
- Konstitutsiya Rossiiskoi Sovetskoi Federativnoi Sotsialisticheskoi Respubliki. [Constitution of the RSFSR]. (1918). <http://www.hist.msu.ru/ER/Etext/cnst1918.htm#1>
- Konstitutsiya Rossiiskoi Sovetskoi Federativnoi Sotsialisticheskoi Respubliki. [Constitution of the RSFSR]. (1925). <http://www.rusconstitution.ru/library/constitution/articles/932/>
- Konstitutsiya Souza Sovetskikh Sotsialisticheskikh Respublik [Constitution of the USSR]. (1977). [http://constitution.garant.ru/history/ussr-rsfsr/1977/red\\_1977/5478732/](http://constitution.garant.ru/history/ussr-rsfsr/1977/red_1977/5478732/)
- Konstitutsiya Souza Sovetskikh Sotsialisticheskikh Respublik [Constitution of the USSR]. (1936). [http://constitution.garant.ru/history/ussr-rsfsr/1936/red\\_1936/3958676/chapter/1/#block\\_1100](http://constitution.garant.ru/history/ussr-rsfsr/1936/red_1936/3958676/chapter/1/#block_1100)
- Korobkova, O. (2011). 'Svoi i Chuzhie' v dorevolutsionnom politicheskom diskurse Bolshevokov i Sovetskom totalitarnom diskurse [“Friends and Foes” in the pre-revolutionary political discourse of Bolsheviks and in the Soviet totalitarian discourse], *Politicheskaya lingvistika*. 4(38), 97-103. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/svoi-chuzhie-v-dorevolutsionnom-politicheskom-diskurse-bolshevikov-i-sovetskom-totalitarnom-diskurse>
- Kozlovskaya, G. (2003). *Rossiiskoe obrazovanie v postsovetskii period, 1991-1999* [*Russian education in Post Soviet period, 1991-1999*], diss... d-ra ist. nauk, RGB.
- Kratkiy defektologicheskii slovar (1964) [Short defectological vocabulary]. In Academia Pedagogicheskikh Nauk RSFR. NII Defektologii [Academi of Pedagogical Sciences of RSFR. Research Institute of Defectology], edited by A. Diyachkov, N. Slezina, U. Kulagin, L. Heiman, F. Rau & B. Barash. Moskva: Prosveshenie.
- Kulagina, E. (2012). Regionalnie disproportsii v nakoplenii realizatsii obrazovatel'nogo potentsiala [Regional disproportionality in the accumulation and implementation of educational potential], *Ekonomika Regiona*, 1, 5-62. <https://doi.org/10.17059/2012-1-4>

- Sbornik rukovodyashih i instruktivnih materialov. V pomosh direktoru spetsialnoi shkoli [Collection of guidance and instructional materials. To the help to the director of a special school], (1982), (Ed) G. Kuznetsova, Moskva: Prosveshenie.*
- Lubovsky, V. (1989). *Psihologicheskie problemi diagnostiki anomalnogo razvitiya [Psychological problems of diagnostics of abnormal development of children].* Pedagogika.
- Malofeev, N. (2000). Istoriya stanovleniya i razvitiya natsionalnih sistem spetsialnogo obrazovaniya (sotsio-kulturnii kontekst) [The history of the formation and development of national systems of special education (sociocultural context), In N. Nazarova (Ed) *Spetsialnaya Pedagogika [Special Pedagogy], (pp. 87-121).* Moskva: Akademiya.
- May, T. (2001). *Samhällsvetenskaplig forskning. [Research in social sciences].* Studentlitteratur.
- Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach.* Jossey-Bass.
- Mazurek, K. & Winzer, M. (1994). Introduction. In K. Mazurek K. & M Winzer (Eds.). *Comparative studies in special education, (pp. xvii-xxxix).* Gallaudet University Press.
- Mundy, K. (2007). Education for all: paradoxes and prospects of a global promise, in D. Baker, & A. Wiseman (Eds) *Education for All : Global Promises, National Challenges, Vol. 1, (pp.1-30).* JAI Press Inc.
- Naumov, N. (2005). *Filosofskie osnovaniya pedagogicheskikh teorii v Rossii v XX v. [Philosophic foundation of pedagogical theories in Russia in XX century],* Diss... d-ra filosof. nauk, RGB.
- Nazarova N. (2020). Comparative analysis of the inclusive education paradigm implementation in Russia and abroad. *Perspektivy nauki i obrazovania [Perspectives of Science and Education], 44(2), 354-365.* <https://doi.org/10.32744/pse.2020.2.28>
- Nazarova, N. (2008). *Korreksiya Defektologii* [Correction of Defectology], *Spetsialnoe obrazovanie, 10, 5-10.*
- Nazarova, N. (Ed.) (2000). *Spetsialnaya Pedagogika [Special Pedagogy].* Moskva: Akademiya.
- Ob institute [About Institution]. (2021). Institute of Correctional Pedagogy of the Academy of Pedagogical Sciences of the RF. <https://ikp-rao.ru/institut/ob-institute/>
- Popkewitz, (1984). Soviet Pedagogical Science: Visions and Contradictions. *Curriculum Studies, 16(2), 111-130.* <https://doi.org/10.1080/0022027840160202>
- Proekt zakona RF o spetsialnom obrazovanii. (1995). [Project of the law of RF of special education]. <http://council.gov.ru/activity/documents/6122/>

- Richardson, J. & Powell, J. W. (2011). *The origins of special education. Comparing Special Education: Origins to Contemporary Paradoxes*. Stanford University Press.
- Pedology (1959). In (Eds.) B. Vvedenskii, N. Anichlov, A. Baranov, N. Baranov, I. Bardin, A. Blagonravov, V. Vinogradov, B. Vul, A. Grogiriev, A. Denisov, E. Zhukov, A. Zvorikin, B. Ioganson, A. Kapustinskii, G. Keldish, I. Knunyants, A. Kolmogorov, F. Konstantinov, V. Kurasov ... P. Udin, *Malaya Sovetskaya Encyclopedia [Short Soviet Encyclopedia], Vol.6*, (pp.1266). Gosudarstvennoe nauchnoe izdatelstvo: 'Bolshaya Sovetskaya Encyclopedia'.
- Pevzner, M. (1966). *Deti s otkloneniyami v razvitii (otgranichenie ot shodnih sostoyaniy) [Children with developmental disabilities (a delimitation from similar conditions)]*, Moskva: Prosveshenie.
- Postanovlenie Verhovnogo Soveta SSSR (1984). *Ob osnovnih napravleniyah reformi obsheobrazovatelnoi i professionalnoi shkoli N13-XI.[Suprim Council of the USSR. The main directions of the reforms in general and professional school 'CZ SSSR', 1990, Vol.3, 220. <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=ESU&n=636#09455145306599024>*
- Postanovlenie TsK VKPb (1936). *O Pedologicheskikh izvrasheniyah v systeme Narkomprossov [Decree of the Central Committee of VCPb About Pedological perversions in the system of the People's Commissariat for Education]*. [www.zaki.ru](http://www.zaki.ru)
- Postanovlenie TsIK SSSR (1930). *'O vseobshem obyazatelnom nachalnom obrazovanii' N43 [Resolution of the Central Executive Committee of the USSR 'On universal compulsory primary education']N43(308),420. 'CZSSSR'.<http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=ESU&n=15948#05749493900604982>*
- Rodin, A. (1998). Iz istorii zapreta pedologii v SSSR [From the history of the ban of pedology in the USSR], *Pedagogy*, 4, 92-98.
- Sherrer, U. (2020). Sovetskii i rossiiskii gumanizm. Istoriya ponyatiya [Soviet and Russian humanism. The history of the concept], *Obshaya tetrad, Vestnik shkoli grazhdanskogo prosveshenoya*, 78(1-2). <https://otetrad.ru/article-1874.html>
- Sirotkina, I. & R. Smith. (2012). Russian Federation. In *The Oxford Handbook of the History of Psychology*, edited by D. B. Baker. Oxford: Oxford University Press.
- Tsikoto, G. (1979). Ob intellektualnom razvitii detei-imbetsilov [About intellectual development of children-imbetsils]. *Defektologiya*, 1, 14-19.
- United Nations. (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (1990). *World Conference on EFA*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000085625> (March 1, 2021).

- UNESCO. (2015). *Incheon Declaration and Framework for Action: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all*. Paris: UNESCO.
- Vlasova, T. (1971). Problema differentsiatsii obucheniya anomalnih detey [The problem of differentiation of education for abnormal children], in (Eds) T. Vlasova, B. Beltukov, A. Gozova, A. Koplán, U. Kulagina, V. Lubovskii, V. Petrova, E. Martsinovskaya & L. Tigranova, *6aya Nauchnaya sessiya po defektologii [6<sup>th</sup> Scientific session in defectology, June, 14-17, 1971]*, (pp. 3-13). Moskva: Poligrafist.
- Vatazhina, A. & N. Malinkin. (1971). *Metodicheskoe posobie po vospitaniyu i obucheniu detei s glubokoi umstvennoi otstalostu v vozraste ot 4 do 10 let [Methodological materials for education and upbringing children with severe mental retardation from 4 till 10 years old]*. Moskva: TsIETIN.
- Vygotsky, L. (1993). Fundamental Principles in Plan for Pedological Research in the Field "Difficult Children, in (Ed.) J. Knox, *The Collected Works of L.S.Vygotsky. The Fundamentals of Defectology, Vol. 2*, (pp. 184-190).
- Vygotsky, L. (Ed). (1924). *Voprosi vospitaniya slepikh, gluhonemih i umstvenno-otstalih detei [Issues of upbringing of blind, deaf-mute and mentally retarded]*, Moskva.
- Zakon RF. (1992). 'Ob obrazovanii' [Russian Federation 'Law of Education']. <http://fgosvo.ru/uploadfiles/npo/20120330235140.pdf>
- Zakon [The Law]. (1973). *Ob utverzhdenii osnov zakonodatelstva Souza SSR i souznih respublik o narodnom obrazovanii [On approval of a legal framework of the Unite of the SSR and the union republics about the public education]*. <http://ppt.ru/newstext.phtml?id=42674>
- Zakon [The Law]. (1958). *Ob ukreplenii svyazi shkoli s zhisnu i o dalneshem razvitii sistemi narodnogo obrazovaniya v SSSR [On Strengthening relations between school and life and further development of the system of public education in the USSR]. Vol 1*. Moskva: Gosudarstvennoe izdatel'stvo politicheskoi literaturi. <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=ESU&n=9934#08501295814271616>
- Zamsky, H. (1974). *Istoriya oligofrenopedagogiki [History of oligofreno-pedagogy]*, (2e isdanie), Moskva: Prosveshenie.

6



## *Optimism Beyond the Problems: BRICS Higher Education Cooperation from a Chinese Perspective*

---

*Optimismo más allá de problemas: la cooperación de  
BRICS en educación superior desde la perspectiva china*

**Jin Sun\*; Aiyi Yang\*\***

DOI: 10.5944/reec.39.2021.29840

Recibido: **7 de febrero de 2021**

Aceptado: **11 de mayo de 2021**

---

\* JIN SUN: Professor of Institute of International and Comparative Education, Beijing Normal University, Beijing, PR China. Main research interests: Education in China and Germany, theories and methods in comparative education, global educational governance, intercultural competence. **Datos de contacto:** E-mail: jin.sun@bnu.edu.cn

\*\* AIYI YANG: Ph.D. Candidate of Institute of International and Comparative Education, Beijing Normal University, Beijing, PR China. Main research interests: International and comparative education, education in China and Spain. **Datos de contacto:** E-mail: 202031010022@mail.bnu.edu.cn



## **Abstract**

Multilateral cooperation in higher education among BRICS countries has been under way for 7 years, since 2013. Scholars have different views and judgments, some positive and optimistic, some negative and pessimistic, regarding the significance, progress and prospects of BRICS higher education cooperation (BRICS HEC). What are the views and judgments of participants from Chinese universities? This question has not yet been answered due to a lack of relevant empirical research. To answer this question, six experts in Chinese universities who are involved in organizing or/and researching BRICS HEC were interviewed in this study. The study found that the six experts clearly recognized the necessity and significance of BRICS HEC. They identified the main achievements of this cooperation, including the establishment of two cooperation platforms (i.e., the BRICS Network University and the BRICS University League) and the development of a series of collaborations in student exchanges and research. They also pointed out existing problems, such as the difficulty of achieving multilateral cooperation, difficulty of establishing the mutual recognition of credits and qualifications, and the insufficient enthusiasm among potential participants. Despite these problems, five of the six experts evaluated the progress of such cooperation positively and were optimistic about its prospects. The positive and optimistic views of Chinese experts are contrasted with the problems, obstacles and pessimistic expectations dominant in previous studies, indicating that BRICS HEC is not only supported by the Chinese government but also accepted by Chinese participants. This constitutes an important driving force for the sustainable development of BRICS HEC in the future.

*Keywords:* BRICS countries; higher education cooperation; BRICS Network University; China

## **Resumen**

La cooperación multilateral en educación superior entre los países BRICS se ha llevado a cabo durante 7 años, desde 2013. Los académicos tienen diferentes puntos de vista y juicios acerca de la importancia, el progreso y las perspectivas de la cooperación en educación superior entre los BRICS (CES BRICS), algunos positivos y optimistas, otros negativos y pesimistas. ¿Cuáles son las opiniones y juicios de los participantes de las universidades chinas? Esta pregunta aún no ha sido respondida por la falta de investigación empírica relevante. Para responderla, en este estudio se entrevistó a seis expertos de las universidades chinas que participan en la organización o investigación de CES BRICS, comprobando que los seis expertos reconocían completamente la necesidad y la importancia de cooperación. Identificaron los logros principales de la cooperación, incluido el establecimiento de dos proyectos (la Universidad de Red de BRICS y la Liga de Universidades de BRICS) y el desarrollo de una serie de cooperación en el intercambio de estudiantes y en la investigación científica. También señalaron los problemas existentes, como las dificultades de cooperación multilateral y de confirmación mutua de créditos y calificaciones, y el entusiasmo insuficiente entre los posibles participantes. A pesar de estos problemas, cinco de los seis expertos hicieron comentarios positivos sobre el progreso de dicha cooperación y se mostraron optimistas sobre sus perspectivas. Las opiniones positivas y optimistas de los expertos chinos se contrastan con los problemas, obstáculos y expectativas pesimistas dominantes en los estudios anteriores, lo que indica que CES BRICS no solo cuenta con el apoyo del gobierno chino, sino también con la aceptación de los participantes chinos, que constituirá una importante fuente de motivación para el desarrollo sostenible de CES BRICS.

*Palabras clave:* países BRICS; cooperación en educación superior; la Universidad de Red de BRICS; China

## 1. Introduction

The term “BRICs” was coined by Jim O’Neill (2011), chief economist at Goldman Sachs, in his 2001 article “The World Needs Better Economic BRICs” in reference to the four major emerging economies of Brazil, Russia, India and China. Given the rapid rise of these four countries and their growing global influence and driven by their common interests, the leaders of China, Brazil, Russia and India held the first official BRICs meeting in 2009, officially launching multilateral cooperation among the BRICs countries. In 2011, South Africa became a new member of the group, now known as BRICS. Since then, BRICS cooperation has gradually evolved from a single-level foreign minister meeting to a multilevel cooperation covering different areas and issues, with a summit meeting as the centerpiece. It has gradually expanded from economic and political cooperation to cultural exchanges and educational, scientific and technological cooperation. In November 2013, the first BRICS Education Ministers’ Meeting was held at the 37th UNESCO General Conference in Paris, starting the process of multilateral education cooperation among the BRICS countries, of which higher education cooperation is a key element and priority area. Currently, two major multilateral cooperation platforms, the BRICS Network University (BRICS NU) and the BRICS University League, exist, and a series of collaborations in research and talent training have been carried out.

BRICS higher education cooperation (BRICS HEC) is defined in this study primarily as multilateral cooperation in higher education among BRICS countries. As BRICS HEC has advanced, research interest in this topic has also increased. At present, researchers have pointed out significance and benefits of higher education cooperation among BRICS countries, such as helping promote cultural exchange among BRICS countries (Muhr and Luiz, 2018; Kovalev and Shcherbakova, 2019), building a new model of higher education cooperation (Khomyakov, Dwyer and Weller, 2020; Muhr et ál., 2018; Li, 2018), increasing the voice of developing countries in global higher education (Khomyakov, 2018), and helping developing countries jointly tackle the challenges of the internationalization and commercialization of higher education (Singh, 2017). On the other hand, in view of the historical, political, social and economic differences between BRICS countries, Altbach and Bassett (2014ab) argued that it makes little sense to lump them together for analytical purposes in higher education research and that the study of BRICS countries does not shed light on the higher education experience of other emerging economies.

In terms of cooperation progress, some researchers have pointed out that BRICS countries have achieved many notable results in higher education cooperation. For example, the number of international students in China from BRICS countries has been steadily increasing (Cheng, 2020), and the number of papers coauthored by researchers from BRICS countries has been on the rise each year (Wang, Liu and Sun, 2018). Accordingly, some researchers have positive expectations for the future development of BRICS HEC. They believe that BRICS HEC “faces unprecedented development opportunities” (Li, 2018, p. 393) and that “the scale and output of scientific research cooperation among the five countries will maintain the trend of rapid growth in the future” (Liu, 2015, p. 73-74). On the other hand, many more researchers have pointed out that higher education cooperation among BRICS countries has encountered many problems and obstacles; for example, students and scholars from BRICS countries prefer Western developed countries over other BRICS countries for studying abroad and exchange (Rensburg, Motala and Arulraj, 2015; Rensburg, Motala and Arulraj, 2016). Some planned cooperation

projects have not been implemented, and cooperation still suffers from poor communication, slow progress, and a decision-making process that is too complicated (Varghese, 2015; Kovalev et ál., 2019; Khomyakov, 2018). Accordingly, some researchers have made more negative evaluations of the progress of cooperation, arguing that cooperation in higher education among BRICS countries is still “limited” (Rensburg et ál., 2016, p. 357), “weak” (Finardi and Buratti, 2016, p. 445), and not “intensive” (Khomyakov, 2018, p.340). Researchers also have relatively low and even pessimistic expectations for the future development of BRICS HEC (Oleksiyenko and Yang, 2015, p. 6).

Obviously, scholars hold different views and judgments on the significance, progress and prospects of BRICS HEC; some of them are positive and optimistic, and some are negative and pessimistic. The views of Chinese researchers seem to be more positive and optimistic than those of non-Chinese researchers. What are the views and evaluations of those involved in BRICS HEC? This question cannot yet be answered due to a lack of relevant empirical research. Given China’s importance among the BRICS countries and the convenient access to “insiders” such as Chinese researchers and participants, this study aims to determine the views and judgments of participants from Chinese universities regarding the significance, progress and prospects of multilateral cooperation in higher education among BRICS countries.

As we already know, the Chinese government attaches great importance to cooperation among BRICS countries. This can be seen from the various policies issued by the Chinese government, such as the “Opinions of the Ministry of Education and Eight Other Departments on Accelerating and Expanding the Opening-Up of Education in the New Era” (2020) and the declarations resulting from previous meetings of leaders. What we do not know yet is what the people carrying out the cooperation projects think of the significance of BRICS HEC. How do they evaluate the progress of their cooperation efforts? What are their expectations and judgments about the future of BRICS HEC? Answers to these questions will indicate whether BRICS cooperation can be successfully implemented at the university level and achieve sustainable development. Therefore, knowing their views and judgments is of great value for evaluating the current situation and future development of BRICS HEC.

To this end, six Chinese experts who are involved in organizing or/and researching BRICS HEC in Chinese universities were interviewed about their views and judgments on the significance, progress and prospects of that cooperation. In the following, we first briefly review the emergence and development of BRICS HEC (section 2), then present the methodology (section 3) and findings (section 4) of this study, and finally, conclude with a discussion and conclusion (section 5).

## **2. Emergence and development of BRICS higher education cooperation**

The cooperation initiatives of the BRICS countries began with economic cooperation and have now expanded to the political security, social and cultural fields. Cultural exchanges and cooperation have gradually become the third pillar of BRICS cooperation after economic development and political security. In the first Joint Statement of the BRICS Countries’ Leaders in 2009, it was stated that “we reaffirm to advance cooperation among our countries in science and education with the aim, inter alia, to engage in fundamental

research and development of advanced technologies (University of Toronto, 2009).” The Sanya Declaration of the Third BRICS Leaders’ Meeting in 2011 mentioned the establishment a “BRICS-UNESCO GROUP” within UNESCO to develop “common strategies within the mandate of the Organization (University of Toronto, 2011).” In this context, the first BRICS Education Ministers’ Meeting was held in Paris as part of the 37th session of the UNESCO General Conference, which initiated the process of the institutionalization of multilateral cooperation in education among the BRICS countries, including the field of higher education. Therefore, although bilateral cooperation in higher education among the five BRICS countries existed before the establishment of the BRICS cooperation mechanism, multilateral cooperation among the five countries began in 2013.

From 2013 to 2020, the BRICS countries held seven BRICS Leaders’ Meetings and BRICS Education Ministers’ Meetings. After each meeting, initiatives and goals for BRICS higher education cooperation were put forward, including the following: establishing the BRICS Network University (BRICS NU) and the BRICS University League; developing common principles of qualification and quality assurance; establishing a network of research and education centers of excellence prioritizing the main areas of collaboration among the leading universities of the BRICS countries; supporting joint research projects; encouraging more collaborative programs at the postgraduate, doctorate and postdoctorate levels; promoting the joint-publishing of scientific results by BRICS universities; promoting structural dialogue and the exchange of best practices among BRICS universities; facilitating the mobility of students; expanding the number of scholarships and encouraging the exchange of faculty members, especially those working in the areas relating to six domains identified for cooperation within the BRICS NU; developing an enabling framework to promote research cooperation and knowledge transfer among BRICS countries in collaboration with other BRICS initiatives, such as the BRICS think tanks; and organizing “summer/winter school” to build a platform for exchange and cooperation among new generations (University of Toronto, 2020 □ BRICS Network University, 2018).

The BRICS NU and the BRICS University League are two important BRICS HEC projects through which cooperation programs are developed and resources are integrated to provide platforms for substantive cooperation among BRICS universities. Here is a brief introduction to these two projects.

The BRICS NU was established in accordance with the Memorandum of Understanding on the Establishment of the BRICS NU signed at the Third Meeting of the BRICS Education Ministers in 2015. It is “a network of the BRICS member countries’ higher education institutions engaged in cooperation and joining the BRICS NU” and “an educational project aimed at developing, preferentially, bilateral/multilateral short-term joint training, master’s and PhD programmes along with joint research projects in various knowledge fields according to common standards and quality criteria, given recognition of learning outcomes by BRICS NU participants as per national criteria (BRICS Network University, 2015)”. This project aims to create a unified educational environment, enhancing the academic mobility and training of highly qualified professionals in the top priority areas of the member states’ development (Smagina, 2016).

At present, 56 universities have joined BRICS NU, 9 from Brazil, 11 from China, 12 from India, 12 from Russia and 12 from South Africa. There are six priority areas for cooperation between universities (“knowledge field priorities”), including energy, computer science and information security, BRICS studies, ecology and climate change,



water resources and pollution treatment, and economics. The BRICS NU has three levels of regulatory bodies: the BRICS NU International Governing Board (IGB) is the principal integral body and is responsible for activities and development, the BRICS NU National Coordination Committee (NCC) oversees the operations and management of the BRICS NU at the national level, and the BRICS NU International Thematic Groups (ITG) provide support for the BRICS NU's educational activity according to the identified knowledge field priorities (BRICS network university, 2015).

At the meeting of the IGB of the BRICS NU in October 2020 four development stages were set, including the preparatory stage (2015-2020), formation stage (2020-2022), approbation and implementation stage (2023-2025) and stage at which the institution will become fully operational (beginning in 2026) (BRICS RUSSIA 2020, 2020). As of now, the BRICS NU has just completed the preparatory stage.

The BRICS University League was established according to the BRICS University Presidents' Forum Beijing Consensus, which was signed at the forum held at the Beijing Normal University in China in 2015. The first plenary session of the BRICS University League was held in Shanghai in May 2019, and the participants discussed the league's regulations, governance structure, student exchanges and joint training, teacher exchanges, research cooperation and so on. The BRICS University League is mainly promoted by Beijing Normal University and Fudan University (Shanghai). The league is presented as an independent organization comprised of universities (Khomyakov, Panova, Piskulova, and Abramova, 2015). As the BRICS University League is more like a cooperation forum, it is not as binding as the relatively institutionalized BRICS NU.

The two cooperative projects could be integrated in the future. The Declaration of the 12th BRICS Summit held in Moscow in December 2020 stated that "we encourage consolidation of the BRICS Network University and BRICS University League so as to provide synergetic engagement of their activities (Xinhua Net, 2020)."

The conditions created by these two cooperation platforms have facilitated a series of multilateral cooperation activities among the BRICS countries. For example, the BRICS Summer School Program organized by the Center for BRICS Studies of Fudan University, which is "the first program in BRICS education cooperation" and has been held for seven consecutive years since 2014, aims to create a platform for consensus and friendship among young students from BRICS countries (BRICS Business Council, 2020). In 2017, the Ural Federal University of Russia hosted the "BRICS Future 2030" Spring International Workshop, which explored topics related to politics, the economy, education, the humanities and urban development in BRICS countries. It attracted graduate students and young researchers from BRICS countries and other countries (BRICS Network University, 2017).

In addition to multilateral cooperation projects, the BRICS countries have also developed bilateral collaboration under the new multilateral cooperation framework, a representative example of which is the "Ural Institute of North China University of Water Resources and Electric Power", organized in cooperation with the Ural Federal University of Russia. It was established in 2017 and is the first jointly organized higher education institution established under the framework of BRICS HEC in China (Henan Education Association for International Exchange, 2018).



### 3. Methodology

The purpose of this study is to determine the views and judgments of Chinese university participants regarding the significance, progress and prospects of BRICS HEC. We have chosen to focus on the significance, progress and prospects of BRICS HEC because they are the three core dimensions for describing and assessing BRICS HEC, reflecting the logic of its emergence and development as a new cooperation project.

To allow interviewees to fully articulate their views and reasoning in response to our questions, semi-structured interviews were used in this study. To ensure that the interviewees had relevant knowledge, they not only were members of Chinese universities that are involved in BRICS HEC but also had a thorough understanding of BRICS HEC. This means that the interviewees in this study were “experts” in this field who were familiar with practices in this field and, at the same time, had relevant reflective knowledge. Therefore, in terms of the interviewees, this study had “expert interviews” (Flick, 2009, p.165).

The choice of using expert interviews is based on the advantages of this research method, which is viewed as “a more efficient and concentrated method of generating data” than, for instance, participatory observation or systematic quantitative surveys, and “can serve to shorten time-consuming data-producing processes “ (Bogner, Littig and Menz, 2018).

The sampling method adopted in this study was purposive sampling (Schreier, 2018); i.e., the participants were selected according to the requirements identified above. The subjects who met the requirements of this study were mainly those in charge of exchange and cooperation affairs with other BRICS countries in Chinese universities (e.g., leaders of international exchange and cooperation offices, heads of cooperation projects) and researchers studying higher education cooperation among BRICS countries.

During the process of finding experts to be interviewed, we encountered two major difficulties. First, there are very few relevant research experts in China. Although there are some experts who study higher education in BRICS countries, very few of them study cooperation in higher education among BRICS countries. We contacted three experts by email, and through a referral from an acquaintance, and we interviewed two of them. Second, the participation rate of leaders of international exchange and cooperation offices was low. Using email and phone, we contacted the heads of the International Exchange and Cooperation Offices of 15 Chinese universities that are members of both the BRICS NU and the BRICS University League, and only two of them accepted our interview request. By explaining the reasons for not participating, some leaders of the International Exchange and Cooperation Office said that they had many things to do during the period of our investigation and could not find time for interviews or that they could not provide the required information because their universities were not very involved in relevant collaborations. In addition, we contacted three Chinese coordinators of the BRICS NU International Thematic Groups by email, and one of them accepted our interview request. Following a recommendation by an acquaintance, we also interviewed one of the leaders of a BRICS NU Cooperation Project. As a result, six experts from four Chinese universities were interviewed (see Table 1).

Table 1.  
*Information about experts interviewed*

<b>Interviewed Experts</b>	<b>Gender</b>	<b>Job Information</b>
Expert A	Female	Head of International Exchange and Cooperation Office
Expert B	Male	Head of a BRICS NU Cooperation Project
Expert C	Male	Researcher at a BRICS Cooperation Center
Expert D	Female	Researcher at a Center for BRICS Studies
Expert E	Male	Coordinator of the BRICS NU International Thematic Groups
Expert F	Female	Head of International Exchange and Cooperation Office

The interviewees all met our abovementioned criteria and were involved in organizing or/and researching BRICS HEC in Chinese universities. The two researchers interviewed were also actively involved in the organization and implementation of the cooperation projects within the framework of BRICS NU and University League. Because the studied group is very small, further information about the individual interviewees may reveal their identity, so we refrain from revealing more information here.

When we contacted the interviewees, we provided an outline of our interview. In addition to an introduction to our research, a statement attesting to our confidentiality commitment, informed consent and other information, the interview outline mainly included the following questions: (1) Do you think it is necessary for BRICS countries to cooperate in higher education? If so, what is the significance of the collaboration? (2) In terms of areas you are familiar with, what major achievements have been made in BRICS HEC? What are the main problems? (3) If you were asked to rate the current situation of BRICS HEC on a scale of 0-100, how would you rate it? What is the reason for your rating? (4) Some people think that the cooperation of BRICS countries lacks “mortar” (that there is a lack of cohesion) due to differences and conflicts of interest among the countries. Some believe that BRICS HEC is of little significance. What is your opinion on this? (5) Where do you see the future development of BRICS HEC going?

All interviews were conducted online (via Tencent Meeting) between December 5th, 2020 and January 29th, 2021. The interviews lasted between 40 and 90 minutes. All interviews were recorded with the consent of the interviewees. The recordings were completely transcribed into text. The transcription followed the principles of standard orthography proposed by Kowal and O’Connell (2014), which focuses on the content rather than the form of expression (e.g., dialect, intonation, silence, etc.). The language of the interviews was Chinese, and the quotes in the findings section are translations.

NVivo 12 was used to code and analyze the interview text. The coding and analysis were carried out according to the method of thematic qualitative text analysis proposed by Kuckartz (2014), and three main thematic categories were identified, namely, the necessity and significance of cooperation, the progress of cooperation, and future perspectives. Parts of the text (the ratings and prospects sections) were analyzed using evaluative qualitative text analysis (Kuckartz, 2014). The coding was performed by both authors using the consensual coding approach (Kuckartz, 2014), whereby the two authors independently coded with the same coding frame, then compared the similarities and differences, and finally, reached a consensus on the coding through discussion. In addition, word frequency analysis was conducted using NVivo 12.

## 4. Results

The six interviewed experts' views and judgments on the significance, progress and prospects of BRICS HEC are presented here.

### 4.1. Significance of BRICS higher education cooperation

All six experts interviewed recognized the need for cooperation in higher education among the BRICS countries. For example, expert F said that the BRICS HEC “*is not only necessary, but also a must, and urgently needed at the moment*”. In response to the question, “What is the significance of higher education cooperation among BRICS countries”, the experts mentioned various areas of significance covering four levels. At the individual level, cooperation provides more international exchange opportunities for students and teachers. At the institutional level, by complementing each other's strengths, cooperation contributes to the fulfilment of the three core functions of higher education institutions (teaching, research and social services) and helps promote the internationalization of higher education institutions and enhance their international competitiveness. At the national level, cooperation is regarded as an important supplement to the country's public diplomacy, helping promote cultural exchanges and people-to-people bonds among BRICS countries. At the supranational level, higher education cooperation among the BRICS countries helps enhance the voice of the five countries in global educational governance and create a model of higher education cooperation among developing countries that is different from the model of cooperation with Western developed countries.

Among the various areas of significance mentioned above, the following three areas are most discussed by experts.

The first area is the significance of BRICS HEC for talent training. All six experts mentioned that BRICS HEC can provide more opportunities for students to study and do exchanges abroad through degree or nondegree programs such as summer schools, winter schools and other short-term cooperation programs. Those activities can “*provide a source of good students*” (expert E) for international degree programs of universities, expand “*students' international horizons*” (expert B), and “*train the future leaders in science and technology for the five countries, as well as the future elites in politics and business*” (expert C). Alluding to the popular concept of the “second generation rich” in China, expert D used the term “second generation BRICS”:

“What we cultivate through higher education activities are the second generation BRICS, namely, young people who will be useful for future BRICS cooperation and high-quality talents who will provide intellectual support not only for the development of the countries but also for the future cooperation of BRICS countries.” (expert D)

The second area is the significance of BRICS HEC in promoting cultural exchange and people-to-people bonds among BRICS countries. Because the BRICS countries are culturally different, are geographically far apart, and have problems such as not knowing each other or even having prejudices against each other, the interviewed experts believe that BRICS HEC can increase mutual understanding, eliminate cultural prejudice and barriers, and enhance the willingness of teachers, students and others to communicate and reach a consensus. In this sense, BRICS HEC has an important mission to promote cooperation among the BRICS countries as a whole and is therefore “*very significant*”

*and indispensable, especially from the perspective of people-to-people bonds and cultural exchanges”* (expert A).

Finally, there is the significance of BRICS HEC in enhancing the voice as well as the influence of the five countries in global educational governance. As emerging economies, the BRICS countries are confronted with the reality that the developed countries of Europe and North America are still the leading group, which means that the power of any single country is insufficient to change the existing rules and order of higher education, so it is necessary to cooperate. As expert C said:

“The fact is, up to today, the high ground or the leading group in global higher education is still in the developed countries of Europe and North America, and perhaps this means for these five transition countries or emerging economies, if they want to truly join and lead the reform of global higher education rules, the five countries must still really cooperate and huddle together; otherwise, I think it is very difficult.” (expert C)

In addition, BRICS HEC helps create a “*model of higher education cooperation in developing countries*” (expert A) that is different from the model of cooperation with Western developed countries. Its core feature is that all parties involved have an equal status, rather than some being advanced and some lagging behind, and that all parties are willing to move towards each other rather than forcing some to move towards others. This kind of cooperation can contribute to the democratization of the global educational order rather than to the maintenance of the dominant position of developed countries in Europe and North America, so it provides “*a better model of educational cooperation for some emerging economies or South-South cooperation.*” (expert D)

## **4.2 Progress of BRICS higher education cooperation**

How the interviewed experts evaluate the progress of BRICS HEC is presented here in terms of achievements, problems and ratings.

### **4.2.1. Achievements**

When asked what achievements have been made in the BRICS HEC, the six experts all mentioned that the main achievements are the successful establishment of the two platforms for cooperation, namely, the BRICS NU and the BRICS University League. These two multilateral cooperation platforms “*have played a significant role in attracting more and more higher education institutions from BRICS countries to join the alliance,*” expert A said. According to the interviewees, there are clear differences between the two platforms.

First, the initiators and leaders of the two platforms are different. The BRICS NU was initiated by the Russian side and led by the Ural Federal University. It is “*a more Russian-led cooperation mechanism*” (expert D). The BRICS Universities League was initiated by the Chinese side: “*It is led by us, led by the Chinese side*” (expert E).

Second, their operating mechanisms and degrees of institutionalization are different. The BRICS NU is “*an institutionalized organization; it has thematic groups and boards, such as the governing board and the committees of working groups, so it is more organized*” (expert E). The BRICS University League, on the other hand, is “*less institutionalized*” and “*feels like a forum, [that is] not particularly binding*” (expert E).

Finally, the nature of the two is different. The BRICS NU is promoted by the ministries of education and has an official character. The BRICS University League, on the other hand, is an activity initiated and organized by universities and is “*purely initiated by the people*” (expert A). Although it has also received strong support from governments, the league is a nongovernmental activity by nature.

Under the framework of these two cooperation projects, BRICS higher education cooperation has achieved much in terms of research and talent training. The achievements in research cooperation mentioned by the interviewees include mutual visits between scientists, conferences and forums, joint research projects, and the joint publication of results in international journals. The interviewees did not provide relevant figures here but cited a number of collaborative projects and cases. For example, expert E said:

“We have used this working group meeting to implement cooperation with international journals, such as SSCI journals, and cooperate with them to run a Special Issue on the subject of the BRICS. This was the goal of the work set at the XXX working group meeting in 2018, and now this project is almost complete... This is one of the fruitful results.” (expert E)

In terms of talent training, the interviewed experts mentioned the following achievements: joint programs such as double-degree programs and joint training with dual PhD supervisors, short-term and long-term student exchange programs, and summer schools, summer camps and winter camps. According to the interviewees, the BRICS countries have “*made considerable progress*” in promoting short-term student exchange programs (expert C), and there has been “*a significant increase*” in the number of students moving across borders within BRICS countries (expert A). Expert C concluded that

“It has basically achieved the goal of BRICS countries to promote exchanges among young generations through cooperation and the consolidation of the friendship of future generations in the BRICS countries.” (expert C)

#### 4.2.2 Problems

The interviewees also mentioned a series of problems, the most prominent among which are the following:

First, BRICS HEC faces difficulties in achieving multilateral cooperation, i.e., there are “*more bilateral collaborations, but less cooperation among five countries together*” (expert D).

Second, there are difficulties regarding the mutual recognition of credits and qualifications in BRICS HEC at present. Although this is one of main goals of such cooperation, the interviewees generally believe that there have been no breakthroughs in this regard because it involves “*the issue of national educational sovereignty*”:

“Because each country has its own unique system of education diplomas, or diplomas that it recognizes, it is impossible to achieve this kind of joint training program among five countries, saying that we do a joint training program, studying in each of the five countries for one semester, and then each country recognizes his diploma. It cannot be done—it can’t be achieved at present.” (expert A).



Third, some actors are less motivated to cooperate with BRICS countries. One interviewee stated that “*Chinese universities are actually not very active and enthusiastic about participating in real BRICS HEC*” (expert C) because Chinese universities are more interested in cooperating with Western developed countries. However, he also pointed out the exceptions:

“Of course, Beijing Normal University is very active...Fudan University is very active...another one is North China University of Water Resources and Electric Power; it is very active and highly enthusiastic about this cooperation.” (expert C).

For Chinese students who are planning to study abroad and their parents, the preferred destinations are still Europe and North America, and those who want to study in BRICS countries “*are relatively few, or at least [it is] not a priority of the majority of students*” (expert D). University faculty also tend to give preference to working with faculty from universities in Europe and North America. Talking about the reasons for this phenomenon, expert A said:

“On the one hand, the global center of technology and education is still the Western developed countries. On the other hand, it’s because of the lack of understanding [among people in the BRICS countries]. As I mentioned earlier, our teachers, students, parents and enterprises may think that they won’t feel safe in Brazil, the public security is not good; India is very terrible, living there they will be in fear of their lives every day. So, it constrains their horizons, restricts their choice, lowers their willingness, and makes the participants’ will regarding this less strong.” (expert D)

In terms of enthusiasm for participating, there are also differences among the five BRICS countries, according to the statements of the interviewed experts. The word frequency analysis performed by NVivo 12 shows that the BRICS countries were mentioned in the interviews with the following frequencies: China 227 times, Russia 157 times, Brazil 87 times, India 86 times and South Africa 63 times. This also reflects the importance and influence of BRICS countries in higher education cooperation. Obviously, in the eyes of the Chinese experts interviewed, the roles played by China and Russia are more prominent, while the roles played by Brazil, India and South Africa are relatively inferior.

Finally, four of the experts interviewed mentioned the difficulty in implementing good cooperation plans and ideas. As expert B said,

“At the moment, it’s more likely that there are more initiatives or ideas, but not so many of them are actually put into practice.” (expert B).

### **4.2.3 Ratings**

After discussing the achievements of and problems with cooperation, we asked each of the interviewed experts to rate the progress of BRICS HEC on a scale of 0-100 points. Except for one expert who gave a “failing” grade (below 60), the remaining five experts gave different levels of positive evaluations, ranging from passing to good (and even partially excellent). The experts’ scores and their reasons are shown in Table 2.

Table 2.

*Interviewed experts' evaluation of BRICS HEC. "How would you rate the current situation of BRICS HEC on a scale of 0-100?"*

Experts	Scores	What are the reasons?
Expert A	"I would probably score it as 50".	<p>"At the moment, this kind of linked system and mechanism of BRICS HEC has actually not been formed. We are all still exploring what we can actually do together, and then what we can't touch, what we can't do....For good higher education cooperation, it is still necessary to form a stable, mutually agreed-upon and established mechanism first. Only on the basis of this mechanism can more significant results be achieved. So, there is still a lot of room for improvement."</p> <p>"After all, it has also been going for only a limited period of time and its foundation is much weaker than the foundation on which we carry out bilateral cooperation, so I think it is already not easy for BRICS HEC to reach 50 points even today."</p>
Expert B	"I give it 60 points—a pass".	"Although there are already applied projects, established institutions, collaborative research and exchanges between teachers and students that have been carried out, as I mentioned earlier, we have not yet achieved very encouraging results in terms of breadth and depth,...Because it is international cooperation, is also very difficult and affected by the international political and economic situation as well as cultural and other aspects. This road will be very difficult and long, but it has been launched, and this is still a good thing."
Expert F	"About 65 points, at most 70 points"	"I think it is about 65 points, at most 70 points. That is to say, a score of 70 points is to show its significance. It is not yet so intensive, so systematic, nor has it reached such a high level as the cooperation with the US and other Western countries. But it is of great importance. It covers a large range of population and includes important economies."
Expert C	"I would probably score 70 plus 5".	"Because these five countries have a very high expectations for BRICS cooperation, the expectations for education cooperation are also very high. But instead there is no obvious achievements, so this may be why it is scored a little lower at 70 points. But there is a plus 5 to take into account the fact that the foundation of the cooperation is really weak, [and] the historical starting point is relatively low. In such a difficult situation some progress can still be made, which is not easy, so the 5 points are a sympathy score, an encouragement score, 70 + 5."
Expert D	"It's almost at a good level".	"We still have some pragmatic cooperation in higher education every year, including the ministerial meeting. And in the declarations, the cooperation in higher education is also highlighted every year. It's still a little bit away from being excellent, because there are still some shortcomings and difficulties, as mentioned before, so I think it's almost at a good level."
Expert E	"About 80 points".	"Now, looking at the overall situation, I think the level of cooperation in higher education among the BRICS countries should be satisfactory, about 80 points. If it's like the XXX working group, the cooperation in our group is relatively advanced in several major areas, we should be able to get 90 points."

Judging from the reasons given by the interviewees, their evaluations of higher education cooperation among BRICS countries all take into account the initial conditions of the cooperation, such as its short period of existence thus far, its weak foundation for cooperation and other difficulties it has faced, so five of them still evaluate it positively despite seeing these problems.

### 4.3. Prospects for BRICS higher education cooperation

When asked about the future development of BRICS HEC, five experts are optimistic, and one is pessimistic. The expert who is pessimistic about the future development of this cooperation is the same expert who gave a "failing grade" to its progress thus far.

She said, “*At the moment, in terms of education, there may not be a breakthrough in the near future*” (expert A). She reasoned that the coronavirus epidemic and changes in international relations (e.g., the deterioration of Sino-Indian relations), coupled with the slowdown in economic growth in some BRICS countries (Russia, Brazil, and South Africa) that was already occurring, have “*weakened*” the “*basis of existence*” of the BRICS association, which is primarily based on economic ties. This “*will have a relatively large impact on BRICS cooperation*” (expert A).

The expert who gave a “passing grade” to the BRICS higher education cooperation expressed that although he could not say he was “*very optimistic*”, he was certainly not “*completely pessimistic*” about the future development of BRICS HEC because “*we will continue to move forward along the BRICS education cooperation path*” (expert B).

Unlike the above two experts, the other four experts are “*more optimistic*” (expert E) or even “*very positive*” (expert F) and “*very optimistic*” (expert D) about the future development of BRICS HEC. For example, expert D said:

“I think its future development still has great potential, and I am very optimistic. This year, it is so difficult for us because of the coronavirus epidemic, but even in such a difficult situation, the BRICS summit was still held, our summer school was also held, and the BRICS Education Ministers’ Meeting was also held. This indicates that future BRICS cooperation will continue to develop in the direction of pragmatic cooperation, and this is also the case for our higher education [cooperation]. So, I am quite optimistic about the future development of higher education [cooperation].” (expert D)

In the interviews, the interviewed experts also explained the *reasons for their optimism*. First, in the current global governance structure, BRICS countries can gain a voice and influence and push for changes in relevant international rules only by uniting, cooperating and “*huddling together for warmth*” (expert C). Second, the governments of BRICS countries attach great importance to cooperation among their countries and share a common will to promote cooperation in higher education. Third, the BRICS countries all have “ambitious” plans for higher education development and want to make their own higher education excellent, i.e., they share the same development vision. Fourth, BRICS countries have similar levels of development and face some common problems, so they have more common experiences. Fifth, there is no conflict among the BRICS countries in terms of political systems and ideologies, in contrast to the resistance of European and North American countries towards China. In view of this, expert C said that BRICS countries have “*many opportunities for cooperation*” and “*many areas of cooperation*” and that “*the prospects are very broad*”.

## **5. Discussion and conclusion**

BRICS HEC was initiated from the top by the BRICS governments. The governments’ promotion of and support for BRICS HEC are certainly important for the successful development of such cooperation. However, if the collaboration and sustainable development goals are to be achieved, the acceptance and support of universities, teachers and students will be indispensable. In this sense, knowing the views of the participants is of vital importance for evaluating the progress and future development of cooperation.

Through interviews, this study found that the six interviewed experts clearly recognized the necessity of higher education cooperation among BRICS countries and believed that it has the following significant benefits: providing students and teachers with more opportunities for international exchange and cooperation, improving the internationalization and international competitiveness of universities, promoting cultural exchanges and people-to-people bonds among the BRICS countries, enhancing the voice of the BRICS countries in global educational governance, and creating a higher education cooperation model that is different from the cooperation model involving Western developed countries and is more applicable to developing countries.

The areas of significance of the collaboration found in this study are consistent with those identified by existing studies. For example, researchers have pointed out that BRICS countries oppose the narrow view of human capitalists and reassert the noneconomic role of education in development, which is underscored by the overall BRICS education cooperation objective of fostering “cultural exchanges” via “people to people exchanges” (Muhr et ál., 2018, p.528). Higher education cooperation creates “useful platforms for establishing a dialogue between education specialists, facilitating closer scientific and educational contacts between member countries, and expanding the possibilities for BRICS to develop in the areas of information and education for common exchange” (Kovalev et ál., 2019, p.540). BRICS HEC may establish an “alternative model of university cooperation and higher education development” (Khomyakov, 2018, p.339). BRICS HEC has shared the “BRICS Solution” with the world, and the valuable practical experiences gained can be applied to the development of higher education in the Global South (Li, 2018, p.403). In fact, except for the negative view of Altbach et ál. (2014) mentioned in the introduction, the majority of researchers have affirmed the significance and necessity of higher education cooperation among BRICS countries.

In terms of the progress of BRICS HEC, this study found that the main achievements from the perspective of the interviewed experts have been the establishment of the two platforms for higher education cooperation, namely, BRICS NU and BRICS University League, and collaboration in research (such as academic visits and conferences, collaborative research and joint publications) and talent training (such as joint education programs and short-term exchange projects). The interviewed experts did not provide specific figures in the interviews. However, existing studies have provided data to support their views. For example, Chen Jing’s (2020) research found that the number of international students from BRICS countries studying in China doubled between 2010 and 2018, growing from 22,641 to 46,881. The growth rate of this figure is slightly faster than that of the total number of international students coming to China. In addition, the number of international students from BRICS countries in China who have received Chinese government scholarships has also been increasing, and the proportion of scholarship recipients among international students from BRICS countries studying in China has increased from 5.3 % to 9.6 %. Through an analysis of articles included in the database of Science Citation Index Expanded (SCI-EXPANDED) and Social Science Citation Index (SSCI), researchers found that since the establishment of BRICS, the number of articles published by BRICS researchers in bilateral or multilateral cooperation has increased from 1,801 in 2010 to 5,112 in 2016 (Wang, et ál., 2018). This reflects the increase in collaboration among researchers in BRICS countries.

The current cooperation problems identified by this study mainly involve the difficulties in achieving multilateral cooperation and mutual recognition of credits and academic



qualifications, the lack of enthusiasm among relevant potential participants, and difficulty of implementing good plans and ideas. Despite these problems, when evaluating the progress of BRICS higher education cooperation, all of the other experts except for one expert who gave it a “failing grade” gave positive evaluations to varying degrees. Similarly, all experts were optimistic about the future development of BRICS HEC except for the expert who gave the “failing grade”, whose outlook was rather pessimistic.

The findings of this study differ somewhat from the pictures presented by existing studies. The interviewees in this study all clearly recognized the significance and necessity of BRICS HEC. Although they saw problems, most of them felt positively about the development of such cooperation to date and its future prospects. Their views are obviously optimistic. In contrast, the image depicted by most existing studies are more negative and pessimistic because they primarily emphasize problems and obstacles; for example, the preferred destinations of students from BRICS countries are not other BRICS countries (Rensburg et ál., 2015). The proportion of collaborative research among BRICS researchers is still very low because researchers from other BRICS countries are not their preferred collaborators (Rensburg et ál., 2016). Collaboration among BRICS countries is rather limited and still in the nascent stages. Cooperation and collaboration in higher education is more common between BRICS and developed countries (Varghese, 2015). There is bureaucratic complexity in the project as well as a lack of a clear understanding of how to attract students to the new programs, and this has slowed down the progress of such collaboration (Kovalev et ál., 2019). In many respects, educational collaboration among BRICS countries is still very much in the planning stage rather than a reality, and collaboration in research and education among BRICS countries has never been very intensive (Khomyakov, 2018).

In terms of the future prospects for BRICS HEC, other scholars’ judgments, especially those of non-Chinese scholars, are also not optimistic. For example, Oleksiyenko et ál. (2015) pointed out that because of the different aspirations and capacities for global outreach,

“the five BRICS countries can hardly claim that they can make a paradigm shift in the conceptualization of international higher education partnerships as a transcontinental multinational bloc. The vision and creativity necessary for the conceptualization of global roles, as well as institutional leadership for advancing these roles, are weak. In that regard, no revolutionary changes that would propel BRICS as a global pacesetter can be foreseen” (p.5-6).

Although some researchers have cautioned that BRICS HEC has just started and that it is still too early to evaluate it (Rensburg et ál., 2016 □ Khomyakov □ 2018), people seem unable to avoid evaluating it—be it positively or negatively. We think that it is necessary to review and evaluate the development of BRICS HEC to improve the relevant practices. The question is not when the evaluation should be done but what perspective should be taken and what criteria should be used. The question of what makes for reasonable evaluation perspective and criteria needs to be answered through research with a specific focus. Here we make some suggestions in this regard.

First, in the existing studies, researchers tend to compare the cooperation among BRICS countries with their cooperation with Western developed countries and thus come to the conclusion that the cooperation among BRIC countries is not close or intensive.



The problem is that using Western developed countries as a standard for comparison is unfair because the cooperation between the BRICS countries and Western developed countries has a longer history and better foundation. Multilateral cooperation in higher education among BRICS countries has been in place for just seven years. The initial foundation was weak, and such cooperation has also faced additional obstacles. Therefore, a reasonable comparison would be a vertical historical comparison, i.e., comparing the current situation of the BRICS countries with the situation before the BRICS cooperation mechanism was established. Even if it is necessary to carry out a horizontal comparison, a comparison with similar developing countries is more reasonable than a comparison with Western developed countries in Europe and North America.

Second, the judgment of whether such cooperation is progressing well is actually determined by the evaluators' perspective and criteria used for the evaluation. Therefore, when faced with the same problem, evaluators with different perspectives and criteria may come to different conclusions. As far as the evaluation criteria are concerned, since BRICS HEC is a new model of higher education cooperation, it is necessary to explore new suitable evaluation criteria instead of simply adopting the existing evaluation criteria that are obviously dominated by and are more favorable towards Western developed countries (e.g., university rankings, global competitiveness rankings, SCI/SSCI, etc.). Since BRICS countries intend to break Western monopolies, this should naturally also include their monopoly on the evaluation criteria used in higher education development.

We suggest that the evaluation of BRICS HEC should be based on the goals set by the BRICS Leaders' Meeting and the Education Ministers' Meeting. For example, the promotion of cultural exchange and people-to-people bonds is an important goal of BRICS HEC. The realization of this goal requires both long-term efforts to reveal its effects and special measurement indicators. In addition, the evaluation needs to take into account the weak historical foundation and the many obstacles faced by multilateral cooperation among the BRICS countries.

Third, in terms of perspectives, when evaluating BRICS HEC, evaluators can either take a "detached" position and make an "objective and neutral" evaluation or take an "involved" position to support and defend the BRICS cooperation or to attack and question it on the basis of their country's own values and group interests (Schriewer, 1988). However, the position we appreciate most is constructive one aimed at improving practice because we think that as a new multilateral cooperation project, BRICS HEC deserves to be considered with goodwill, tolerance and patience. As the Chinese saying goes, "everything is difficult at the beginning"; what BRICS HEC needs most at this time is constructive comments, including well-intentioned criticism, rather than a negative chorus.

The optimistic views of the interviewees in this study and of the Chinese researchers cited in the introduction (e.g., Liu, 2015, and Li, 2018) can be attributed to the fact that they have already taken into account the three aspects suggested here, in addition to the reasons presented in section 4.3 of this paper, when evaluating the BRICS HEC. Additionally, their optimistic views may also be related to the overall optimism of Chinese society. Several public opinion surveys (e.g., YouGov, Pew Research Center, The Economist Intelligence Unit) in recent years have shown that Chinese people are among the most optimistic people in the world (Hernández and Bui, 2018).

The contribution of this study is that it provides the first interview-based insights into the views and judgments of Chinese participants regarding the significance, progress and prospects of BRICS HEC; furthermore, it finds that the Chinese participants are positive

and optimistic in their views and judgments of such cooperation despite its problems, which is in contrast with the image of problems, obstacles and pessimistic expectations for future development that dominates previous studies. Given the important role China plays in the BRICS group, the views and judgments of Chinese participants have a crucial impact on the future development of BRICS HEC. This positive optimism embodied by Chinese participants indicates that higher education cooperation among BRICS countries is not only supported by the Chinese government but also accepted by the members of the participating universities. This constitutes an important driving force for the sustainable development of BRICS HEC in the future.

Due to the limited number of experts interviewed, the generalizability of the findings of this study is limited. Further insights into the views of Chinese participants could be obtained by expanding the range of interviewees or by supplementing them with other research methods (e.g., the content analysis of relevant online information). In addition, this study provides only one piece of the overall cognitive jigsaw puzzle that is higher education cooperation among BRICS countries. A similar study could be conducted for the other four BRICS countries in the future. By comparing the views of participants in the five countries, we could greatly expand our understanding of BRICS HEC and propose suggestions for further improvement accordingly.

## 6. References

- Altbach, P. G. and Bassett, R. G. (2014a). Nix the BRICs—At Least for Higher Education Scholarship. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 46(5), 30-33. doi: 10.1080/00091383.2014.941768
- Altbach, P. G. and Bassett, R. G. (2014b). Nix the BRICs—At Least for the Higher Education Debate. *International Higher Education*, 77, 2-5. doi: 10.6017/ihe.2014.77.5671
- Bogner, A., Littig, B., and Menz, W. (2018). Generating Qualitative Data with Experts and Elites. In U. Flick (Ed.). *The SAGE Handbook of Qualitative Data Collection* (653). London: Sage.
- BRICS Network University (2015). *Memorandum of understanding on establishment of the Brics Network University*. Retrieved from [http://nu-brics.ru/media/uploads/filestorage/documents/MoU\\_SU\\_BRICS.pdf](http://nu-brics.ru/media/uploads/filestorage/documents/MoU_SU_BRICS.pdf)
- BRICS Network University (2017). *Different scenarios of the BRICS future were presented at Ural Federal University*. Retrieved from <http://nu-brics.ru/news/8/>
- BRICS Network University (2018). *Important documents*. Retrieved from <http://nu-brics.ru/pages/documents/>
- BRICS Business Council (2020). *BRICS Summer Workshop (BRICS Program) 2020*. Retrieved from <http://www.brics-info.org/brics-summer-workshop-brics-program-2020/>
- BRICS RUSSIA 2020 (2020). *Experts discuss Concept of functioning and development, as well as Roadmap for BRICS Network University*. Retrieved from <https://eng.brics-russia2020.ru/news/20201015/852498/Experts-discuss-Concept-of-functioning-and-development-as-well-as-Roadmap-for-BRICS-Network.html>

- Cheng, J. (2020). BRICS Students Education in China from 2010 to 2018: Development, Problems and Recommendations. *Conjuntura Asutral*, 11(53), 67-91. doi: 10.22456/2178-8839.96259
- Finardi, U. and Buratti, A. (2016). Scientific collaboration framework of BRICS countries: an analysis of international coauthorship. *Scientometrics*, 109, 433-446. doi: 10.1007/s11192-016-1927-0
- Flick, U. (2009). *An Introduction to Qualitative Research*. London: Sage.
- Henan Education Association for International Exchange (2018). North China University of Water Resources and Electric Power. Retrieved from <http://www.hneaie.com/article/643.html>
- Hernández, J. C. and Bui, Q.(2018). *The American Dream Is Alive. In China*. Retrieved from <https://www.nytimes.com/interactive/2018/11/18/world/asia/china-social-mobility.html>
- Khomyakov, M. B. (2018). BRICS and Global South: Towards Multilateral Educational Collaboration. *Changing Societies & Personalities*, 2(4), 329-350. doi:10.15826/csp.2018.2.4.050
- Khomyakov, M., Dwyer, T., and Weller, W. (2020). Internationalization of higher education: excellence or network building? What do BRICS countries need most? *Sociologias*, 22(54), 120-143. doi: 10.1590/15174522-99066
- Khomyakov, M., Panova, V., Piskulova, N. and Abramova, A. (2015). BRICS: a new multilateral entity. Report to the BRICS Global University Summit. Retrieved from <http://gusbriics.mgimo.ru/doc/gusbriics-report.pdf>
- Kovalev, I. and Shcherbakova, A. (2019). BRICS Cooperation in Science and Education. *Strategic Analysis*, 43(6), 532-542. doi:10.1080/09700161.2019.1669903
- Kowal, S. and O'Connell, D. C. (2014). Transcription as a Crucial Step of Data Analysis. In U. Flick (Ed.). *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis*(70). London: Sage.
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative Text Analysis. A Guide to Methods, Practive & Using Software*. London: Sage, 69-88.
- Li, Y. (2018). Development of Cooperation in Higher Education in BRICS Countries. *Changing Societies & Personalities*, 2(4), 393-405. doi:10.15826/csp.2018.2.4.053
- Liu, Y. (2015). Mapping the research collaboration between BRICS countries during 2001-2012 using co-authorships. *Global Science, Technology and Economy Outlook*, 30(2), 67-75. doi: 10. 3772 / j. issn.1009-8623.2015.02.010
- Muhr, T., and Azevedo, M. D. (2018). The BRICS development and education cooperation agenda. *Vestnik RUDN. International Relations*, 18(3), 517-534. doi: 10.22363/2313-0660-2018-18-3-517-534

- O'Neill, J. (2001). Building Better Global Economic BRICs. *Goldman Sachs Global Economics Paper*. Retrieved from <https://www.goldmansachs.com/insights/archive/archive-pdfs/build-better-brics.pdf>
- Oleksiyenko, A. and Yang, R. (2015) Nix the BRICs? Competitive and Collaborative Forces in the Ostensibly “Blocalized” Higher Education Systems. *Frontiers of Education in China*, 10(1), 1-6. doi:10.3868/s110-004-015-0001-3
- Rensburg, I., Motala, S. and David, S.A. (2015). Learning mobility and internationalisation of higher education: economic and policy implications for BRICS nations. *Education Economics and Development*, 6(3), 262-277. doi:10.1504/IJEED.2015.073164
- Rensburg, I., Motala, S. and David, S.A. (2016). Research collaboration among emerging economies: policy and economic implications for BRICS nations. *International Journal of Economic Policy in Emerging Economies*, 9(4), 344-360. doi: 10.1504/IJEPEE.2016.10002394
- Schreier, M. (2018). Sampling and Generalization. In U. Flick (Ed.). *The SAGE Handbook of Qualitative Data Collection*(88). London: Sage.
- Schriewer, J. (1988). The Method of Comparison and the Need for Externalization: Methodological Criteria and Sociological Concepts. In Schriewer, J. Brian Holmes (Ed.). *Theories and Methods in Comparative Education*(40). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Singh, K. (2017). BRICS and Mortar: New Architecture in Education. *Occasional Publication*, 83.
- Smagina, I. (2016). Conference review notes the first forum of the Brics Network University. *BRICS law journal*, 3(1), 144-151. doi:10.21684/2412-2343-2016-3-1-144-151
- University of Toronto. BRICS Information Center (2009). *Joint Statement of the BRIC Countries' Leaders Yekaterinburg, Russia, June 16, 2009*. Retrieved from <http://www.brics.utoronto.ca/docs/index.html>
- University of Toronto. BRICS Information Center(2011). *Sanya Declaration. Sanya, Hainan, China, April 14, 2011*. Retrieved from <http://www.brics.utoronto.ca/docs/110414-leaders.html>
- University of Toronto. BRICS Information Center(2020). *BRICS Official Documents and Meetings*. Retrieved from <http://www.brics.utoronto.ca/docs/index.html#education>
- Varghese, N. V. (2015). BRICS and International Collaborations in Higher Education in India. *Frontiers of Education in China*, 10(1), 46-65. doi: 10.3868/s110-004-015-0004-4
- Wang, X. L., Liu, J. and Sun, J. (2018) Bibliometric analysis of scientific and technological cooperation papers of BRICS countries. *China Science & Technology Resources Review (China)*, 50(3), 87-93. doi:10.3772/j.issn.1674-1544.2018.03.013
- Xinhua Net (2020). *Full text of BRICS Summit Moscow Declaration*. Retrieved from [http://www.xinhuanet.com/english/2020-11/17/c\\_139523088.htm](http://www.xinhuanet.com/english/2020-11/17/c_139523088.htm)

7



## *Building a Liberal Arts Tradition in India*

---

*Construyendo una tradición  
de artes liberales en India*

**Takako Mino\***

DOI: 10.5944/reec.39.2021.30042

Recibido: **18 de febrero de 2021**

Aceptado: **2 de junio de 2021**

---

\* TAKAKO MINO: is an adjunct lecturer at Ashesi University, Ghana. Her research interests include higher education in Africa, humanizing education, Ikeda/Soka Studies, and African indigenous education. **Datos de contacto:** E-mail: takakomino@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5544-1618>



## **Abstract**

Postcolonial nations often struggle with the legacy of higher education systems built by and for the benefit of former colonizers. In India, several visionaries endeavored to design new culturally relevant approaches to higher education while taking inspiration from the US liberal arts college model. In an interconnected world, where a broader scope of understanding is required to craft solutions to societal challenges, young Indians are seeking an alternative to the specialized university model typical of Indian higher education. This paper explores the practice of the liberal arts in India through three questions: How have Indian universities built their own liberal arts tradition? What tensions do these universities navigate? What can African countries learn from these examples? I collected data through document analysis and interviews with founders, faculty, students, and alumni at three new liberal arts universities in India. Reflecting the ideals of Indian indigenous thought, the universities empowered students to carve out their own path of self discovery while analyzing and developing a commitment to improving the Indian context. The universities faced numerous tensions: responding to pressures to produce highly employable graduates while remaining true to institutional ideals, balancing western and eastern traditions, and fostering greater inclusion while maintaining financial sustainability. The findings are relevant to African countries, who have a shared colonial experience with India and are seeking to create new culturally relevant education traditions.

*Keywords:* liberal arts; India; higher education; educational innovation; indigenous education; Africa

## **Resumen**

Las naciones poscoloniales a menudo luchan con el legado de los sistemas de educación superior construidos por y para el beneficio de las antiguas colonias. En la India, varios visionarios se han esforzado por diseñar nuevos enfoques de la educación superior que se adapten a su contexto único, mientras se inspiran en el modelo universitario de artes liberales de EE. UU. En un mundo interconectado, donde se requiere un alcance más amplio de comprensión para diseñar soluciones a los desafíos sociales, los jóvenes indios buscan una alternativa al modelo universitario especializado típico de la educación superior india. Este artículo explora la práctica de las artes liberales en la India a través de tres preguntas: ¿Cómo han construido las universidades indias su propia tradición de artes liberales? ¿Cuáles son las incertidumbres presentadas por estas universidades? ¿Qué pueden aprender los países africanos de estos ejemplos? Para ello, se recopiló datos a través de un análisis de documentos y entrevistas con fundadores, profesores, estudiantes y exalumnos de tres nuevas universidades de artes liberales en la India. Como reflejo de los ideales del pensamiento indígena indio, las universidades empoderaron a los estudiantes para que abrieran su propio camino de autodescubrimiento mientras analizaban y desarrollaban un compromiso para mejorar el contexto indio. Al mismo tiempo, las universidades enfrentaron numerosas inquietudes: respondiendo a las presiones para producir graduados altamente empleables sin dejar de ser fieles a sus ideales institucionales, equilibrar las tradiciones occidentales y orientales, y fomentando una mayor inclusión manteniendo la sostenibilidad financiera. Los hallazgos son relevantes para los países africanos, que tienen una experiencia colonial compartida con la India y buscan crear nuevas tradiciones educativas culturalmente relevantes.

*Palabras clave:* artes liberales; India; educación superior; innovación educativa; educación indígena; África

## 1. Introduction

India is the world's largest democracy and home to the third largest higher education system in the world (World Bank, 2017, p. 82). Yet, no Indian university ranks among the top 200 universities in the Times Higher Education World University Rankings (Nanda, 2020). Many of the leading Indian universities were built by the British to train Indians for technical areas needed by the colonial administration; most Indian universities maintain a technical training model and reinforce a colonial epistemic frame (Batra, 2020). However, in the face of a rapidly growing and increasingly educated population, existing Indian higher education institutions lack the capacity to admit all qualified students (Nandrajog, 2016). Dissatisfied with the poor educational options available in India, 500,000 students go abroad for their studies every year (Sra, 2015).

Since the 1990s, many private universities were founded in India in response to the growing demand and now comprise 80 percent of the higher education system (Goyal, 2014). These include several liberal arts universities that have risen in popularity over recent years. One of Ashoka University's founders, Ashish Dawan explains the relevance of the liberal arts to India's needs as a society:

"What we need in India is not just economic change — what we need is societal transformation. It's about building a better democracy. You need people who are willing to question power, who are independent thinkers and who know how to write well and express themselves well in spoken form. India doesn't have enough of that". (Kazmin, 2018)

The liberal arts are not foreign to India. As the literature review section of this article demonstrates, many influential Indian thinkers advocated for a return to a multidisciplinary approach to education that is in line with ancient pedagogical practices of India. In a sense, the liberal arts is a rediscovery of Indian roots and the building of a new educational legacy adapted to the needs of modern India. These new liberal arts universities in India serve as educational laboratories for experimenting with innovative approaches to better prepare university graduates for the demands of a highly complex and interconnected world. Other emerging countries can learn from India as they navigate their own development paths rather than importing ideas from abroad or continuing education in the same way as their former colonisers. As an educator in Uganda, I wished to learn from India's example to support the development of higher education best suited for Uganda. It is important for countries - each with their own indigenous educational traditions - to create culturally appropriate systems for its own people.

This paper navigates the practice of the liberal arts in India through exploring case studies of three new liberal arts universities in India. The following research questions are explored in this study: How have Indian universities built their own liberal arts tradition? What tensions do these universities navigate? What can African countries learn from these examples? I begin with a literature review of indigenous Indian approaches to the liberal arts, the US liberal arts college model, and the relevance of the Indian experience to Africa. Then I present the findings, guided by the thinking of influential Indian educators, and provide an analysis of tensions. Finally, I conclude with recommendations for African countries seeking to develop new education traditions.

## 2. Literature Review

This literature review first introduces the indigenous liberal arts in India with a focus on influential twentieth century Indian educators. Then, it will provide some background on the US liberal arts college model and explain why it has become the leading model for countries looking to establish the liberal arts. Finally, it will explain why the experience of Indian higher education is relevant to other postcolonial countries.

### 2.1. Indigenous Liberal Arts in India

India has a rich history of the liberal arts from its ancient past; Nalanda University of ancient India served as a hub for multidisciplinary educational exchange in Asia (Altbach, 2016). Buddhist, Hindu, and Islamic forms of education weave a vibrant tapestry of intellectual and spiritual traditions that reflect the multi-faceted history of India (Choudhary, 2008). However, these educational traditions were impacted by the advent of British education. This section highlights several twentieth century Indian thinkers, who re-imagined education in India for India: Rabindranath Tagore, Mahatma Gandhi, Jiddu Krishnamurti, and Sri Aurobindo. Their approaches centered on the interconnectedness of life, the holistic development of students, and relationships of care and trust between teacher and student. This integrated Indian approach to education will serve as the theoretical framework for this study.

These Indian thinkers saw the limitations of British colonial education in India. Tagore observed how British education created family discord by alienating children from their own culture (Gupta, 2002). “The Parrot’s Training” (1924), satirized the dehumanizing Indian education system where children were force-fed disconnected information with no care for their happiness. Aurobindo noted that British colonial education ignored spiritual development, which was a vital component of life (Mohanty, 2019).

While drawing inspiration from ancient Indian philosophy, the thinkers created schools that helped students reconnect to their cultural roots. Tagore founded the Santiniketan school to create an educational experience for students grounded in Indian culture and the natural environment. Tagore sought to make the ideal of a united humanity a reality at the school. At Tagore’s school, students took classes in theater, dance, and literature, which sparked their imagination and developed their Indian identity (Gupta, 2002). Students explored the intellectual traditions of both India and the West, and rural and urban students engaged in educational exchange (Gupta, 2002). Tagore and Gandhi shared a learner-centered educational approach that was rooted within the social and natural environment in order for children to live value creating lives (Sharma, 2021).

Gandhi led a unifying educational revolution for the ordinary people as part of the Indian independence movement. Gandhi’s practice and teaching of *satyagraha*, or non-violent resistance, reflected the absolute trust in humanity that he had forged through rigorous introspection (Ikeda, 1996). Gandhi’s *nai talim*, or basic education, was based on the principle that work and knowledge were inseparable - Gandhi advocated for village-based schools in mother tongues where students also underwent manual training (Sykes, 1988). Gandhi made handicrafts - the expertises of the lower castes - the center of his pedagogy; he believed this was the ideal way for children to learn and would pave the way for a more equal new social order (Sykes, 1988).

The schools founded by these thinkers modeled a teacher-student relationship based on care. Rather than teaching children to memorize facts and to think within the

constraints of the curriculum, children were trusted to take ownership of their learning; the role of the teacher was to cultivate the student's soul by drawing out and perfecting the unique innate potential of each child instead of molding students into what the teacher envisioned (Banerjee, 2013). At Aurobindo's school, students received progress reports with comments on ability, industry, interest, and overall progress instead of marks; students could choose whether to listen to a lecture or to study on their own at the library (Mohanty, 2019). Krishnamurti saw education's purpose as "bring[ing] about an integrated individual who is capable of dealing with life as a whole" (p. 24) and opposed the use of rewards and punishment for children (Krishnamurti, 1953). All of these Indian thinkers advocated for a holistic education that not only helped students obtain knowledge but shaped their emotional and spiritual development.

## 2.2. US Liberal Arts College

Resonant ideas were expressed in many of the educational traditions of Europe and the US, and several new Indian universities looked to adapt the US liberal arts college model. In many ways, the US liberal arts model, which is intertwined with American ideals of democracy, has become the model for other countries looking to establish the liberal arts (Rothblatt, 2003). The US can find the origin of its liberal arts in ancient Greek philosophers (Nussbaum, 1998) and medieval European universities (Roche, 2013), but after WWII, many European universities adopted an approach of early specialization from the undergraduate level (Van der Wende, 2011). Some European countries have sought more flexible alternatives and turned to the American model of the liberal arts for inspiration (Van der Wende, 2011).

The US liberal arts college is usually small, residential, and characterized by extensive student and faculty interactions (Breneman, 1990). Liberal arts colleges emphasize good teaching and a broad-based education rather than a career-focused education. According to the Association of American Colleges and Universities (AACU) (2014), the liberal arts is defined as

"an approach to learning that empowers individuals and prepares them to deal with complexity, diversity, and change. It provides students with broad knowledge of the wider world (e.g., science, culture, and society) as well as in-depth study in a specific area of interest".

The four essential learning outcomes of liberal arts education as articulated by the AACU (2020) are the following: students gain a knowledge of human cultures and the world through studies across the disciplines on the big questions facing humanity; students develop intellectual and practical skills through progressive practice; students develop personal and social responsibility rooted in diverse communities and real-world challenges; students engage in integrative and applied learning required to understand and tackle complex problems.

However, the liberal arts college faces major challenges to its survival in the American context. Many liberal arts colleges have had to close or move towards a more career-focused approach because of failing to maintain the high costs of small classes and individualized learning experiences (Cohn, 2019). On the other hand, liberal arts education has been increasingly popular within the Asian context; several major East Asian universities made attempts to incorporate the liberal arts into their curricula. Yang (2016) critiques these endeavors as an imitation of Western models rather than an adaptation

to the Asian context. While some literature explores the practice of the liberal arts within the East Asian context, there is scant literature on the liberal arts in India.

### **2.3. India and African Countries**

India's experience in adapting and developing its own liberal arts tradition is relevant to postcolonial African countries. Similar to most African countries, India's modern higher education system reflects a strong colonial legacy. During colonial rule, British-style universities were established to create a professional class of Indians to serve the needs of the colonial administration (Choudhary, 2008). In 1854, three universities were established that were modeled after and affiliated with the University of London (Choudhary, 2008). Subsequently, many colleges were established as affiliates to these three universities, meaning that they taught the same curriculum, gave the same exams, and awarded the same degrees. Since then, thousands of institutions have been built in India, but the quality of higher education has been inconsistent due to poor regulation and corruption (Agarwal, 2006).

In Africa, many of the prestigious public universities were built by former colonizers and modeled after Western institutions; therefore, African universities face the challenge of creating a humanizing education that incorporates indigenous thought and empowers students to flourish in their own potential (Mino, 2020a). In former British colonies like Ghana, universities were established under affiliation with the University of London. The accreditation standard set by existing public universities that have followed the London model often stifles the ability of new universities to innovate (Mino, 2020b). Analyzing Indian liberal arts universities' approach, experience, and challenges will be of use to educators in African countries that are also striving to create a more fulfilling education for African students.

## **3. Methods**

The three case study institutions - Ashoka University (Haryana), Symbiosis International University (Maharashtra), and Azim Premji University (Karnataka) - were selected for their diverse approaches to the liberal arts and accessibility. I conducted semi-structured online interviews with key informants, including 1 founder, 5 faculty members, and 10 students and alumni. I collected background information through university websites and other publications. I analyzed the interviews for common themes to enrich understanding of the liberal arts in India.

### **3.1. Case Study Universities**

#### **3.1.1. Ashoka University**

Ashoka's story weaves together the aspirations of several first-generation entrepreneurs who wished to build an internationally competitive university. Yale graduate Ashish Dawan and Sanjeev Bikchandani sought advice from Pramath Sinha, founding Dean of India School of Business Hyderabad and University of Pennsylvania alumnus, on their vision for establishing a top-notch college in India. Around the same time, Sinha was approached by several India Institute of Technology alumni about starting a Nobel-laureate-producing engineering college. Sinha brought together the two groups to found



a new liberal arts university. Ashoka raised over \$100 million from 101 founders, which made Ashoka the biggest collective philanthropy effort in India's history (Kazmin, 2018). Under its collective governance system, each founder is limited to one seat on the board, which prevents anyone from exerting excessive influence over decision-making and ensures academic independence (Kazmin, 2018). In 2011, the team tested out their idea through its flagship program, the Young India Fellowship (YIF), a one year liberal arts post graduate diploma program. Faculty from elite universities across the globe were recruited to teach at YIF. The success of YIF and its graduates led to the establishment of the Ashoka undergraduate program in 2014. Ashoka's mission is to "[c]reate a global fellowship by nurturing a talented pool of young people and prepare them to think critically, communicate effectively and become leaders with a commitment to public service for an intellectually curious, self-aware, and impactful life ahead" (Ashoka, 2020). Ashoka offers 20 majors, including Biology, Economics, English, History, Mathematics, Philosophy, and Psychology.

### 3.1.2. Symbiosis International University

Symbiosis International University was deemed as a university in 2002. Renowned botanist and Padma Shri recipient, S. B. Mujumdar founded the Symbiosis Society and eventually the university. The origins of the university can be traced back to Mujumdar's support to African students based in Pune. African students felt discriminated against in Indian society and struggled in their studies because they did not know English well. Mujumdar decided to teach them English in his home for free. Eventually, so many African students joined the classes that he started an English language institute for international students. As he spent more and more time with these students, Mujumdar eventually decided to start a law school so that African students could study British law and return to their countries to find jobs. Eventually the school gained university status and continues to welcome international students from 85 countries. Symbiosis started India's first 4 years bachelors of arts and science degree programs in 2011 and established the Symbiosis School of Liberal Arts (SSLA) under the Faculty of Humanities and Social Sciences. The liberal arts program founding faculty drew inspiration from US liberal arts colleges and visited DePaul University College of Liberal Arts and Sciences to learn from their model. The university's motto comes from Vedic thought: "Vasudhaiva Kutumbakam," meaning "World is one family" (Symbiosis, 2020). Students graduate with a liberal arts and sciences degree with major specializations such as Computer Studies, Economics, Sociology, Anthropology, Media Studies, Business Studies, and Political Science & Public Policy.

### 3.1.3. Azim Premji University

Azim Premji University was founded in 2010 with a vision of education for social change (Azim Premji, 2020c). Business tycoon Azim Premji was inspired by Gandhi's socio-economic philosophy of trusteeship; this was the idea that the wealthy should establish trusts to support the welfare of the poor. He decided that he wanted to dedicate most of his wealth to contributing to India's development and put over two-thirds of the stocks in his company to philanthropy (Arakali, 2021). In 2001, he founded the Azim Premji Foundation to fund community-based development work; the foundation established Azim Premji University to help tackle the challenges in the education and development

sectors (Azim Premji, 2014). Like the foundation, the university makes an explicit commitment to creating a more just, equitable, humane, and sustainable society; collaboration between its students and faculty and the foundation are designed to be mutually enriching (Azim Premji, 2014). The school develops in students the attitudes, values and the capacity for self-understanding through the incorporation of reflection as part of the key pedagogies, and 60 percent of graduates go on to work in the social sector (Azim Premji, 2020a). Nearly half of the students come from small towns and rural areas (Azim Premji, 2020a). Research is socially focused on the challenges facing marginalized communities in India, and an annual research conference is convened to debate issues related to education and development in India. Azim Premji offers the following undergraduate majors: Physics, Biology, Mathematics, Economics, English, Philosophy, and History.

## 4. Results

This section presents the findings from the interviews based on shared attributes of the ideal education outlined by the twentieth century Indian thinkers: the interconnectedness of life, holistic development, and relationships of care and trust. This study had a limited sample size due to the inability of the author to visit India during the pandemic. While the findings cannot be said to be representative of all liberal arts universities, they offer some valuable insight.

### 4.1. Interconnectedness of Life

The multidisciplinary nature of the liberal arts core curriculum enabled students to understand and appreciate the interconnectedness of all aspects of life while being grounded in the local context. At all three universities, students were required to study the Indian context through a foundational course on Indian society and through Indian case studies in other coursework while studying international modes of thought. This is similar to how Tagore and Aurobindo developed students' Indian identity through study in the mother tongue and study of both eastern and western knowledge (Banerjee, 2013). At Ashoka, this was the "Indian civilizations" course, which introduced students to important influences on Indian civilizations from prehistoric times to the present with an emphasis on the diverse religions, cultures, and philosophies that have shaped India. At Azim Premji and Symbiosis, the course was called "Understanding India." Some of the faculty devised creative ways to teach students about India through unconventional topics. An elective course at Symbiosis explored the story of India through its food, introducing students to the country's diverse culinary traditions. According to a faculty member, these courses helped students appreciate Indian philosophy rather than thinking about India as a place where "there was nothing nice." Students became more invested in India's future instead of looking to escape India.

Foundational courses taught students the essential habits of mind to help students understand and analyze cross-cutting issues in depth. This is similar to how Gandhi's *satyagraha* equipped ordinary people with the skills to think critically, introspect, and develop creative wisdom in the pursuit of a more just society. At all three universities, students developed the skills necessary for becoming contributive citizens, who can address the challenges facing India and beyond. At Azim Premji, the core course "Public reasoning" introduced students to debates, argumentation, and controversy and equipped them to understand discussions in the public sphere. Other core courses consisted of

critical reading and writing, quantitative methods, and creative expressions. At Ashoka, first year students took two seminar courses in critical thinking and were required to take core courses in the following categories: great books; literature and the world; Indian civilizations; environmental studies; mind and behavior; economy, politics, and society; mathematical thinking; and principles of science. At Symbiosis, students developed their foundational and interdisciplinary skills through core courses including writing, legal awareness, history of ideas, short stories from around the world, environmental studies, IT fundamentals, quantitative methods, research methods, and economic analysis. Beyond the core, students were encouraged to study a variety of courses and to draw connections between different subject areas that they never realized were related.

#### 4.2. Holistic development

All three universities sought to holistically develop students into empathetic and capable people, who can shape a better world. Appreciating the interconnected nature of the world requires the ability to think and develop one's own understanding of various issues rather than being told what to believe like the miserable parrot in Tagore's "Parrot's training." At Azim Premji, reflection was a core part of the learning process. Most courses required students to keep a learning journal, where they write reflections about their learnings. Students were encouraged to develop an "openness towards being corrected and revised" rather than being closed off to other views. The faculty sought to prepare thoughtful people who would seek to research and understand social issues as much as possible before taking action - they recognized that solutionism could lead to a patronizing attitude and create more problems in the long run.

Rather than memorizing disconnected bits of information, students shared that they were taught in a way that made them realize much more about their own lives and their ability to make a contribution to society. Some Ashoka students shared about how they became more aware of social issues and developed a sense of personal responsibility to take action to tackle these issues. This is the emotional development that the Indian thinkers called essential in education. One of the international students said that he didn't really care about social issues before, but "I am more of a social justice warrior now." Because of his education, he now notices injustice when it happens and feels compassion for those who are being treated unfairly. A Dalit student from the untouchable class spoke about how he felt he could be at an equal footing at Ashoka's campus and realized the importance of sharing his experience as a Dalit with others. He even expressed how he felt about these issues openly in class and helped other students become aware of the Dalits' challenges. Several of the students coming from the upper class spoke about how they came from a privileged background and were not even aware of societal issues affecting others. But now they actively follow the news on their own initiative and think about how to use their privilege to help others. For instance, when the citizenship amendment act was enacted in 2019, the student government led a 2-day discussion about the issue and organized protests. Yet, this new awareness came with challenges. An alumna said that she had many quarrels with her parents about her opinion on social inequities that she learned about from Ashoka. Students' minds were opened to social injustices from their liberal arts education, but eventually, they returned to their families and the wider society that often held very different perspectives about those issues.

### **4.3. Relationships of Care and Trust**

Like the Indian thinkers in the literature review, each university sought to build a sense of community based on tight knit relationships of trust and care. Azim Premji was intentional about developing close student-faculty relationships in order to “create rich emotionally dense experiences.” It is common to see faculty and students spending time and eating meals together. Each student is paired with a faculty mentor, who meets with them twice a month. Having someone to speak to goes a long way in breaking down barriers - during these mentoring sessions, students can ask questions and feel less out of place. Symbiosis also has highly relational origins - the founder wished to make the international students feel welcome in India and took the initiative to teach and support them. The students loved and appreciated this experience so much that it became an institution. At Ashoka, faculty also closely interact with students within the small class sizes, and students bond by talking together late into the night and engaging in club and sports activities. While this relational element may not seem to directly relate to learning outcomes, it compliments the outcomes. This is because when students feel a sense of belonging to the community, they can develop the confidence to participate in the classroom and express their diverse viewpoints. They also learn how to develop personal and social responsibility through observing the example of the faculty members. However, the spiritual element expressed in many Indian thinkers’ philosophies did not feature strongly in all of the schools - all of them were committed to a secular education while helping students gain exposure to India’s rich history and philosophy through an analytical viewpoint.

Students saw the liberal arts as a unique opportunity to be trusted in their own journey of discovery. The ideas expressed resonate with Indian thinkers such as Krishnamurti, who emphasized freeing the mind, and Aurobindo, who trusted students to choose how they learned in his school. The word “explore” was mentioned in many interviews. One student said that it was an “opportunity to explore more disciplines than just a degree.” Students who were confused about what they wanted to do were able to gain clarity through the exposure to different disciplines. The focus was on learning rather than on selecting a career track. After experiencing a more rigid pre-tertiary education system, the liberal arts was a liberating experience for the students. This was significant since at other universities, students were limited in terms of the majors they could select based on their marks. With this freedom also came a development of self-awareness. A student explained that the liberal arts for him was “more about developing your own personality.” Another student noted that “learning about myself was the biggest thing I’ve learned at Ashoka.” One student said that he had come to Ashoka with a money-oriented mindset and had planned to pursue economics, but after taking a psychology class, he discovered his passion for psychology and decided to major in it. Empowering students to carve out their own paths of self-discovery rhymed closely with the education visions of Indian thinkers.

## **5. Discussion**

### **5.1. Practical yet Idealistic**

The findings from the universities shed light on the tensions faced by these institutions. One is handling parents’ expectation of universities to prepare students for successful careers while upholding core institutional values, such as citizenship and societal impact.

The practical imperative of producing employable graduates was very important in a society where higher education was viewed as a ticket to social mobility. According to all 8 interviewed students, the “liberal arts” as a term was not familiar to many in Indian society, and many parents and students were concerned about the practical application of the liberal arts to future employment. Many focused on the “arts” part of liberal arts and did not know that liberal education also included the sciences. Batra (2020) argues that education in India has become even more instrumentalized during the Covid-19 pandemic, where only the knowledge deemed useful is taught in the limited teaching that can be accomplished on digital platforms - this instrumental approach often excludes access to and the contributions of marginalized groups. Similarly, universities must meet the demands of stakeholders with varying expectations while maintaining the flexibility to innovate in a way that is true to their ideals. One step that has bolstered the liberal arts in helping to make it more mainstream is the government’s inclusion of the liberal arts in its 2020 National Education Policy.

The national policy document invokes India’s historical roots in liberal education dating back to the ancient universities of Takshashila and Nalanda, and it explains that students must be broadly educated across the disciplines while developing a specialisation in order to be prepared for the needs of the 21st century. The liberal arts was a key part of the higher education reform presented in the document. Since objectives endorsed by the government tend to get greater traction, this was welcome news. However, former director of the National Council of Education Research and Training, Kumar (2019) expresses his concern that this may only promote the liberal arts without liberalism. He describes “liberal” as *udaar*, or large-hearted, in Hindi, meaning that schools need to help students develop tolerance and become open-minded in listening to others’ perspectives. An interdisciplinary education is not enough in promoting a spirit of liberalism. Liberal arts institutions are supposed to be bastions of pluralism and openness. How can universities promote open-minded dialogue in a politically polarized climate? This is another tension faced by universities.

## 5.2. Balancing East and West

Universities must exercise creativity and wise judgment to adapt the liberal arts approach to the Indian context while learning from institutions abroad. Since India has its own tradition of the liberal arts dating back to ancient times, these universities can lead further efforts to infuse the rich wisdom that already exists within India in the process of building their own unique liberal arts traditions. The challenges of uncovering indigenous knowledge and including them into formal education are complicated in a country as diverse as India, which has 22 official languages, 6 regions, and many officially recognized religions. There is still much more work to be done in the realm of research to document, analyze, and apply many aspects of India’s indigenous thought to education.

While the Indian liberal arts universities reflected many of the ideas of Indian thinkers, future research could delve further into how to actively engage with educational philosophy of Indian thinkers in class and practically actualize them in higher education. This may also help with bridging the disconnect that students feel between what they learn at university and what they find in broader Indian society. Studying these roots will enable the students to have a better understanding of why people think in a certain way and strive to look at societal issues from multiple perspectives. At the same time, students need to understand the world beyond the western civilizations that dominate



most academic disciplines in order to truly develop a global orientation - this is another great balancing act that the universities will need to undertake in fostering students who can make an impact on India and in the world.

### **5.3. Quality and Inclusion**

Third, there is a tension between providing a high quality, individualized education while ensuring inclusion. It makes a tremendous difference when those who have directly experienced the societal issues being studied are a part of the classroom conversation, as it was reflected in the example of the Dalit student. At a tuition rate of \$6600 a year where gross national income per capita income is \$6900, Ashoka has been criticized for being unaffordable for most Indians. One Ashoka student asserts that Ashoka was a university built by the most privileged for the elite while citing the lack of diversity in his YIF cohort (Rao, 2020). While concerns about inclusion are valid, providing more scholarships requires significant resources and careful planning in order to maintain financial sustainability. This may mean admitting a greater number of students with the same resources. Although education could be made more affordable, such a move could compromise the quality of education. Ashoka does provide need-based financial aid, and about half of the students benefit from some kind of aid (Ashoka, 2021). Still, to make this kind of education accessible for a much wider population may be challenging. SSLA (2021) faces this challenge with a tuition rate of \$5500 a year and few scholarships available. Azim Premji (2020b) was the most affordable of the three with a tuition rate of \$3900 and offers need-based scholarships to students from low-income families. Future researchers can learn from the universities that have kept their costs low while maintaining quality or that have innovative funding schemes since the cost of this high quality liberal arts education remains a barrier to most of the population.

### **5.4. Recommendations for African Countries**

Some lessons for African countries that are forging their own educational philosophies emerge from the experience of Indian liberal arts universities. First, when drawing inspiration from other educational models, it is important to adapt that model to the unique context of the country. Rather than importing models that may have worked in other places, building upon one's own cultural legacies can create new educational traditions that are practical and relevant to today's young people. This includes nurturing a sense of pride and identity among the students about their country. Educators should challenge themselves to design refreshing curricula that enable students to appreciate the richness of their own unique context and to think about what they can do to contribute to it rather than escape from it. Scholars can uncover the indigenous educational traditions of the country and think about ways that it could inspire educational innovations. The application of Ubuntu to education is already beginning to be explored (Le Grange, 2012; Mino, 2020a; Mino & Heto, 2020). In addition, African universities will need to navigate the tensions presented in the discussion of raising both transformative leaders and employable graduates, of integrating both African and other forms of knowledge into education, and of innovating ways to make quality education affordable. Tackling these challenges creates an invaluable opportunity to develop the kind of education that will propel the sustainable development of emerging countries.

## 6. Conclusion

Indian liberal arts universities have created an empowering educational experience for students to explore multiple disciplines, develop a greater appreciation of the Indian context, and unlock their potential through supportive relationships with others - as a result, these institutions have become hugely successful in India. These lessons from India are of relevance to education in African countries because of shared experiences as former European colonies. These African countries can learn from the Indian example in thinking about how to help students explore their own potential and develop a sense of responsibility to improve their countries. Building a new educational tradition requires the joint efforts of diverse stakeholders in a society and the tenacity to navigate the challenging tensions that accompany the task. However, taking on this noble task of carefully rethinking and redesigning the education of young people is critical in building a more dignified, integrated, and human society.

## 7. References

- Agarwal, P. (2006). *Higher education in India: The need for change*. Working paper.
- Altbach, P. G. (2016). The many traditions of liberal arts—And their global relevance. *International Higher Education*, 84, 21–23.
- Arakali, H. (2021, March 9). *FILA 2021 best philanthropist-promoter: Azim Premji, the generous giver*. Forbes India. <https://www.forbesindia.com/article/leadership-awards-202021/fila-2021-best-philanthropistpromoter-azim-premji-the-generous-giver/66871/1>
- Ashoka University. (2021). *Financial aid*. Ashoka University. <https://www.ashoka.edu.in/financialaid>
- Association of American Colleges & Universities. (2014, April 18). *What is liberal education?* <https://www.aacu.org/leap/what-is-liberal-education>
- AACU. (2020, April 30). *Essential learning outcomes*. <https://www.aacu.org/essential-learning-outcomes>
- Azim Premji University. (2014). *Origin and purpose*. <http://azimpremjiuniversity.edu.in:80/SitePages/origin-and-purpose.aspx>
- Azim Premji University. (2020a). *Educational philosophy*. <http://azimpremjiuniversity.edu.in:80/SitePages/educational-philosophy.aspx>
- Azim Premji University. (2020b). *Fees and scholarships*. <https://azimpremjiuniversity.edu.in/SitePages/admissions-programme-ug-programme.aspx>
- Azim Premji University. (2020c). *Vision and mission*. Retrieved October 8, 2020, from <http://azimpremjiuniversity.edu.in:80/SitePages/vision-mission.aspx>
- Banerjee, D. (2013). The theory of education in the light of Aurobindo and Tagore. *Periodic Journal*, 1(3), 220–225.

- Batra, P. (2020). Re-imagining curriculum in India: Charting a path beyond the pandemic. *PROSPECTS*. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09518-6>
- Breneman, D. W. (1990). Are we losing our liberal arts colleges? *AAHE Bulletin*, 43(2), 3–6.
- Choudhary, S. K. (2008). Higher education in India: A socio-historical journey from ancient period to 2006-07. *The Journal of Educational Enquiry*, 8(1).
- Cohn, S. (2019, December 3). *The other college debt crisis: Schools are going broke*. CNBC. <https://www.cnbc.com/2019/12/03/the-other-college-debt-crisis-schools-are-going-broke.html>
- Government of India (2020). National Education Policy. [https://www.education.gov.in/sites/upload\\_files/mhrd/files/NEP\\_Final\\_English\\_o.pdf](https://www.education.gov.in/sites/upload_files/mhrd/files/NEP_Final_English_o.pdf)
- Goyal, M. (2014, May 11). *Ashoka University: India's answer to the Ivy League, promises 'world-class' liberal arts education*. The Economic Times. <https://economictimes.indiatimes.com/industry/services/education/ashoka-university-indias-answer-to-the-ivy-league-promises-world-class-liberal-arts-education/articleshow/34936735.cms>
- Gupta, U. D. (2002). In pursuit of a different freedom: Tagore's world university at Santiniketan. *India International Centre Quarterly*, 29(3/4), 25–38.
- Ikeda, D. (1992). *Gandhism speech at National Museum, New Delhi*. <https://www.daisakuikeda.org/sub/resources/works/lect/lect-03.html>
- Kazmin, A. (2018, March 8). Ashoka University: Ivy League, Indian-style. *Financial Times*. <https://www.ft.com/content/b8fab8c-1559-11e8-9c33-02f893d608c2>
- Krishnamurti, J. (1953). *Education and the significance of life*. HarperCollins.
- Kumar, K. (2019, July 20). The NEP and liberal arts education. *The Hindu*. <https://www.thehindu.com/opinion/lead/the-nep-and-liberal-arts-education/article28598678.ece>
- Grange, L. L. (2012). Ubuntu, ukama, environment and moral education. *Journal of Moral Education*, 41(3), 329–340.
- Mino, T. (2020a). Humanizing higher education: Three case studies in Sub-Saharan Africa. *International Journal of African Higher Education*, 7(1), 69-95.
- Mino, T. (2020b). Institutional mentorship in West Africa: Comparing government-regulated and university-led models. *Research in Educational Administration & Leadership*, 5(3), 840–868.
- Mino, T., & Heto, P. P.-K. (2020). Educating Humans. *Journal of Interdisciplinary Studies in Education*, 9, 33–55.
- Mohanty, S. B. (2019). Theory and practice of integral education. *UNIVERSITY NEWS*, 57(33), 11–16.

- Nanda, P. K. (2020, September 2). *Only 2 Indian varsities among the world's top 400: THE World University Rankings*. Mint. <https://www.livemint.com/education/news/only-2-indian-varsities-among-the-world-s-top-400-the-world-university-rankings-11599048715517.html>
- Nandrajog, S. (2016, September 27). *Student life in Ashoka University: It feels like a second home*. Youth Ki Awaaz. <https://www.youthkiawaaz.com/2016/09/life-in-ashoka-university/>
- Nussbaum, M. C. (1998). *Cultivating humanity*. Harvard University Press.
- Rao, S. (2020, June 25). Ashoka University - Of the elite, for the elite, by the elite. *The ArmChair Journal*. <https://armchairjournal.com/ashoka-university-of-the-elite-for-the-elite-by-the-elite/>
- Roche, M. W. (2010). *Why choose the liberal arts?* University of Notre Dame Press.
- Rothblatt, S. (2003). *The living arts: Comparative and historical reflections on liberal education*. The academy in transition.
- Sharma, N. (2021, February 23). From Buddha to Tagore and Gandhi: Value-creating curricula in India. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Retrieved 9 Mar. 2021, from <https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-1138>.
- Sra, G. (2015, March 26). India's new Ivy League. *Open The Magazine*. <https://openthemagazine.com/features/india/indias-new-ivy-league/>
- Sykes, M. (1988). *The story of Nai Talim*.
- Symbiosis International University. (2020). *Symbiosis International (Deemed University)*. <https://siu.edu.in/symbiosis-international-university.php>
- Symbiosis School of Liberal Arts. (2021). *Financials*. <https://www.ssla.edu.in/financial>
- Tagore, R. (1924). *The parrot's training*.
- Van der Wende, M. (2011). The emergence of liberal arts and sciences education in Europe: A comparative perspective. *Higher Education Policy*, 24(2), 233–253.
- World Bank. (2017). *Higher education for development: An evaluation of the World Bank Group's support*.
- Yang, R. (2016). The East-West Axis? Liberal arts education in East Asian universities. In I. Jung, M. Nishimura, & T. Sasao (Eds.), *Liberal arts education and colleges in East Asia: Possibilities and challenges in the global age* (pp. 27–37). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-10-0513-8\\_3](https://doi.org/10.1007/978-981-10-0513-8_3)



# *De la formación docente en España a la práctica educativa en Senegal: un proyecto de cooperación internacional basado en el aprendizaje servicio para Infantil y Primaria*

*From teacher training in Spain to educational practice in Senegal: An international cooperation project based on service learning for Pre-School and Primary Education*

**Rocío López-García-Torres\***;  
**Elia Saneleuterio\*\***;  
**Nuria Andreu-Ato\*\*\***

DOI: 10.5944/reec.39.2021.29393

Recibido: **13 de Enero de 2021**  
 Aceptado: **06 de mayo de 2021**

\* ROCÍO LÓPEZ-GARCÍA-TORRES: Licenciada en Psicología y doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada. Es profesora del Área de Psicología Evolutiva y de la Educación en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad CEU Cardenal Herrera (CEU Universities). Colaboradora del Grupo de Investigación TALIS y autora de diversos artículos publicados en revistas científicas, contribuciones a congresos de ámbito nacional e internacional y capítulos de libro.. **Datos de contacto:** E-mail: rocio.lopez@uchceu.es; ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5647-764X>

\*\* ELIA SANELEUTERIO: Doctora Europea en Literatura Española, licenciada en Filología Hispánica, maestra en Educación Infantil y máster en Investigación en Didácticas Específicas. Es profesora de Magisterio en el Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura de la Universitat de València. Directora del Grupo de Investigación TALIS y autora de numerosos capítulos de libro, artículos de investigación y monografías.. **Datos de contacto:** E-mail: elia.saneleuterio@uv.es; ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4060-9518>

\*\*\* NURIA ANDREU-ATO: Licenciada en Pedagogía, experta en intervención logopédica y doctora por la Universidad CEU Cardenal Herrera (CEU Universities). Es profesora del Área de Psicología Evolutiva y de la Educación en el Departamento de Ciencias de la Educación de dicha universidad, en la que ha sido vicedecana de Educación en la sede de Elche. Es también autora de diversos artículos publicados en revistas científicas y contribuciones a congresos de ámbito nacional e internacional.. **Datos de contacto:** E-mail: nuria.andreu@uchceu.es; ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9808-545X>



## Resumen

Se presenta y analiza un proyecto de cooperación internacional para alumnado universitario español, en el que se combina la metodología formativa de aprendizaje servicio (ApS) con una estancia en un país emergente. Desde los grados de Educación Infantil y Educación Primaria de la Universidad CEU Cardenal Herrera, se planificó y ejecutó una intervención educativa en Djikesse (Senegal), concretamente en las escuelas de Educación Infantil (Guardería Antoni Gaudí) y de Educación Primaria (Escuela Primaria de Djikesse). Participaron nueve maestros senegaleses y un total de 290 estudiantes entre ambas etapas educativas; por su parte, desde España se involucraron dos profesoras y ocho estudiantes de la universidad mencionada. Estos últimos, futuros docentes, tuvieron la posibilidad de completar su formación con esta experiencia. Los resultados evidencian diversos beneficios del proyecto, tanto para la comunidad educativa visitante como para la de acogida. Respecto a la parte de *servicio* o repercusión en Senegal, destaca la promoción de metodologías activas de aprendizaje, haciendo consciente al profesorado de la importancia de la experimentación y la observación, así como de promover un aprendizaje globalizador y significativo, además del avance en la concepción del juego y su papel en el aprendizaje. Como debilidad, pueden mencionarse las dificultades con los procesos cooperativos, debido a la falta de espacio y de recursos. En cuanto al *aprendizaje*, tras la autoevaluación del proyecto por parte de los participantes universitarios se concluye que habría sido necesaria una mayor implicación del alumnado en la fase de planificación, y especialmente en lo relativo a la evaluación. Con todo, la experiencia ha conseguido vincular la teoría con la práctica y sus beneficios son considerables, entre otros, la conciencia sobre el valor fundamental de la educación como instrumento para combatir la pobreza y la exclusión social.

*Palabras clave:* Magisterio; proyecto; cooperación internacional; práctica pedagógica; aprendizaje

## Abstract

An international cooperation project for Spanish university students is presented and analyzed, in which the formative methodology of service learning (SL) is combined with a stay in an emerging country. From the degrees of Early Childhood Education and Primary Education of the CEU Cardenal Herrera University, a pedagogical intervention was planned and executed in Djikesse (Senegal), specifically in the Antoni Gaudí Nursery and the Djikesse Primary School. Nine Senegalese teachers and their 290 students participated between both educational stages. For their part, from Spain, two professors and eight students from the aforementioned university were involved. These future teachers had the opportunity to complete their training with this experience. The results show various benefits through the project, both for the visiting and for the host educational communities. Regarding the *service* part or impact on Senegal, highlights the promotion of active learning methodologies, making teachers aware of the importance of experimentation and observation, as well as promoting global and meaningful learning, in addition to advance in their conception of the game and its role in learning. As a weakness, the difficulties with cooperative processes, due to lack of space and resources, can be mentioned. Regarding *learning*, after the project self-evaluation by the university participants, it is concluded that a greater involvement of the students in the planning phase, and especially in the evaluation aspects, would have been necessary. However, this experience has managed to link theory with practice and its benefits are considerable, among others, awareness of the fundamental value of education as an instrument to combat poverty and social exclusion.

*Keywords:* Teaching; project; international cooperation; pedagogical practice; learning

## 1. Introducción

El aprendizaje servicio (en inglés *Service-Learning*, y también conocido por sus siglas no normativas en español ApS) es una metodología educativa que combina el aprendizaje con el servicio a la comunidad. Mientras que el servicio puede ser de muy variada naturaleza (técnico, físico, intelectual...), el aprendizaje siempre es multidimensional: el desarrollo conceptual se ve enriquecido, principalmente, por el aprendizaje de habilidades y valores, además de aumentar la motivación dado el necesario carácter participativo de todo el proceso (Folgueiras *et al.*, 2019; Lear y Abbott, 2019; Martín García *et al.*, 2010). Así pues, el aprendizaje servicio se puede definir como «actividad o programa de servicio solidario protagonizado por los estudiantes, orientado a atender eficazmente las necesidades de una comunidad, y planificada de forma integrada con los contenidos curriculares con el objetivo de optimizar los aprendizajes» (Tapia, 2008, p. 43).

De manera intuitiva, esta metodología se aplica desde hace mucho tiempo en contextos diversos, principalmente en la educación no formal, a través de experiencias de servicio gratuito organizadas para adquirir conocimientos, pero que a la vez cubren necesidades sociales. Sin embargo, en las últimas décadas se ha realizado un esfuerzo de sistematización y categorización del aprendizaje servicio, primero en América y luego en Europa, aparte de que su propia práctica se ha multiplicado en la educación reglada. La metodología se ha revelado como exitosa, tanto si se analiza el aprendizaje generado (Rubio i Serrano, 2009) como si se analiza el servicio prestado (Battle, 2009), además de otra realidad que con ambos se posibilita: el aprendizaje comunitario (Lear y Abbott, 2019), así como el «fortalecimiento de un compromiso ciudadano con la Comunidad» (Rodríguez Gallego, 2014, p. 95). Entre sus beneficios, el ApS favorece la implicación del alumnado, por identificarse como un proceso de aprendizaje muy participativo (Folgueiras *et al.*, 2019).

Rodríguez Gallego (2014) insiste en la importancia de diferenciar esta propuesta pedagógica de experiencias de aprendizaje práctico no solidario, y de iniciativas que sí son solidarias, pero que no tienen entre sus objetivos la formación profesional de quien ofrece el servicio. La tabla 1 categoriza las diferencias entre estas experiencias de voluntariado y el aprendizaje servicio.

Tabla 1.

*Diferencias entre aprendizaje servicio y voluntariado y servicio comunitario*

	<b>Aprendizaje servicio</b>	<b>Voluntariado y servicio comunitario</b>
<b>Enfoque</b>	Enfoque pedagógico-solidario y metodología de enseñanza-aprendizaje	Enfoque pedagógico-solidario
<b>Objetivos</b>	Servicio y aprendizaje	Servicio
<b>Formación</b>	Profesional y ciudadana	Exclusivamente ciudadana
<b>Fases</b>	Requiere fases de preparación, acción y reflexión	Comprende la actividad misma
<b>Normas</b>	Existen normas establecidas para el desempeño del servicio	No existen normas establecidas
<b>Planificación</b>	Requiere planteamiento anticipado a la fecha del servicio	Puede ocurrir en cualquier momento
Supervisión	Debe realizarse con guía o supervisión adecuadas	Puede realizarse sin supervisión
Certificación	Se acredita el servicio	No es un requisito

Fuente: adaptado de Rodríguez Gallego (2014, p. 97).

Si enfocamos los intereses de la educación para la justicia global, cabe mencionar el potencial de las experiencias de aprendizaje desarrolladas en todo el mundo, especialmente en países emergentes (Monzó *et al.*, 2018; Uruñuela, 2018). Tampoco podemos obviar que dentro de este ámbito educativo tienen una mayor relevancia las iniciativas que se enfocan en la propia educación, pues se ha remarcado desde siempre la importancia de la formación docente en la cooperación internacional (JRS, 2019), así como los beneficios del aprendizaje basado en el trabajo y la consecuente ampliación de los esquemas de formación (Psifidou y Ranieri, 2020). El estudio de Psifidou y Ranieri (2020) permite analizar el impacto de los programas de cooperación entre países. En este ámbito, la aportación de las universidades es reconocida desde hace décadas (Huarcaya *et al.*, 2005). Ahora bien, el proceso también ha demostrado su validez a la inversa, siendo, por ejemplo, los maestros y maestras indígenas en formación quienes participan en programas de movilidad internacional (Hernández, 2019).

Dentro de este contexto, no son pocas las universidades que apuestan por ofrecer a sus estudiantes este tipo de formación que, a su vez, supone una colaboración solidaria con otros países, especialmente desde la metodología del ApS, que registra una tendencia ascendente a su institucionalización (Álvarez Castillo *et al.*, 2017). En concreto, la Universidad CEU Cardenal Herrera (UCH CEU) tiene un doble compromiso: formativo, por un lado, con la transmisión del saber académico y el desarrollo del conocimiento científico, y, por otro, solidario, un compromiso con la diversidad de realidades sociales en desventaja, con el objeto de favorecer su transformación y progreso. Las universidades asumen la tarea de formar profesionales responsables que puedan asumir los retos del mundo como ciudadanos activos. En este sentido, la vinculación de la formación con el ApS es una excelente oportunidad de adquirir competencias sociales y éticas para la práctica profesional, dado que los matices en medio de los que el alumnado aprende resultaría más difícil obtenerlos de otra manera.

## **2. Contextualización, objetivos y metodología**

Dentro de las iniciativas solidarias de la UCH CEU, este proyecto se contextualiza en la Misión Senegal, país con una de las localizaciones del voluntariado internacional de la citada universidad.

Pues bien, con las certezas mencionadas en el apartado anterior, desde las titulaciones de Educación de la UCH CEU se presentó un proyecto de cooperación internacional y aprendizaje servicio que sumaba a la Misión Senegal, donde hasta ahora solo se había implantado un proyecto relacionado con la salud bucodental, otro de intervención educativa en las escuelas de Educación Infantil y de Educación Primaria de Djikesse (Bignona), el cual procurara enriquecer la formación y contribuir a la actualización de los maestros de estas escuelas, con una perspectiva continuista, al tiempo que sirviera para completar la formación curricular de los propios estudiantes de Magisterio de la UCH CEU. El proyecto fue aprobado y financiado por la Cátedra Solidaridad<sup>1</sup> del Vicerrectorado de Estudiantes y Vida Universitaria de la UCH CEU; asimismo, diversos medios de comunicación recogieron y explicaron esta iniciativa solidaria de cooperación internacional (Actualidad CEU, 2020a; AlicanteHoy.es, 2020; Información, 2020a, 2020c; Onda Cero, 2020), dando visibilidad al proyecto educativo.

1 Coordinada por el profesor Santiago Celestino Pérez Jiménez.

Los objetivos de esta aportación son dos: (O1) presentar una experiencia de aprendizaje servicio y de cooperación con Senegal, así como (O2) analizar la repercusión tanto para el país receptor (O2.1) como para los estudiantes españoles que participaron en el proceso de movilidad internacional (O2.2). Así hubo un doble beneficiario: la comunidad educativa senegalesa de dos escuelas y un grupo de docentes en formación de una universidad española. Ello que explica que el segundo objetivo general se desdoble en dos, lo que permite, metodológicamente, diferenciar de una manera más clara el proceso de atención analítica de cada uno.

Para el primer objetivo (O1), se describe detalladamente la experiencia en un primer apartado de resultados, limitándose el presente a identificar a los sujetos y entidades participantes.

El objetivo O2, como se ha dicho, se bifurca en dos focos de atención. Ambos se analizan partiendo de la observación participante, aportando datos concretos del impacto de la experiencia principalmente en las entidades educativas del país de acogida (O2.1), y además el O2.2 se analiza con un instrumento adicional. Para poder interpretar los datos, y teniendo en cuenta que la iniciativa cuenta con pretensión tanto solidaria como educativa, cabe explicitar los objetivos pedagógicos del proyecto (que no deben confundirse con los objetivos investigadores expuestos arriba). Lo que se pretendía al diseñar el proyecto era desarrollar acciones solidarias orientadas a colaborar eficazmente con unas limitaciones socioeducativas concretas. Más específicamente, y centrándonos en el grupo de docentes en formación, se pretendía conseguir los siguientes resultados de aprendizaje:

1. Conocimiento de otros entornos sociales y educativos y comparación práctica con el sistema educativo español, desembocando en un ejercicio de reflexión sobre el diseño de intervenciones o propuestas de mejora futuras (Información, 2020d).
2. Aprendizaje de la profesión docente mediante la práctica, una buena oportunidad de adquisición de competencias para la práctica profesional.
3. Implementación de metodologías activas y enseñanza a los maestros y maestras senegaleses a utilizar determinados materiales didácticos y/o a confeccionarlos, optimizando los procesos de enseñanza-aprendizaje e incidiendo en su realidad educativa concreta. Este objetivo es, realmente, el que da sentido a los otros dos, dado que se trata de un proyecto solidario.

Finalmente, y como se ha dicho, para la consecución del objetivo O2.2, a su regreso a España todos los participantes universitarios completaron una rúbrica específica para la autoevaluación de proyectos de aprendizaje servicio (Serrano *et al.*, 2015), disponible en la tabla 2. Asimismo, elaboraron una memoria reflexiva, con apoyo de sus anotaciones durante la estancia (diario de sesiones), que además fue presentada en el 17.º Congreso Internacional de Estudiantes de la UCH CEU.

Tabla 2.

Rúbrica para la autoevaluación de proyectos de aprendizaje servicio

		I	II	III	IV
BÁSICOS	Necesidades	<i>Ignoradas.</i> Las necesidades no están programadas ni se prevén actividades para detectarlas o definir las, aunque es probable que estén presentes en el proyecto	<i>Presentadas.</i> Los educadores y/o entidades sociales deciden las necesidades sobre las que realizar el servicio sin consultar a los participantes	<i>Decididas.</i> Los participantes, a menudo junto con los educadores, deciden las necesidades sobre las que quieren actuar, a través del análisis de diferentes problemáticas y la elección de una de ellas	<i>Descubiertas.</i> Los participantes descubren las necesidades al realizar un proyecto colectivo de investigación en el que llevan a cabo un trabajo de comprensión crítica de la realidad
	Servicio	<i>Simple.</i> Servicio de corta duración compuesto por tareas sencillas cuya realización supone una exigencia e implicación limitadas	<i>Continuado.</i> Servicio de duración prolongada compuesto por tareas repetitivas y/o fáciles de aprender, cuya realización supone una exigencia e implicación moderadas	<i>Complejo.</i> Servicio de duración prolongada que permite adquirir experiencia y destreza en la realización de tareas de notable complejidad, cuya realización supone una exigencia e implicación elevadas	<i>Creativo.</i> Servicio de duración variable compuesto por tareas complejas que los propios participantes deben diseñar para resolver un problema que exige creatividad, lo que supone incluso una exigencia e implicación mayores
	Sentido del servicio	<i>Tangencial.</i> Servicio que no parte de una necesidad detectada y del que los participantes no perciben su posible dimensión social	<i>Necesario.</i> Servicio que da respuesta a una necesidad de la comunidad, aunque los participantes no siempre logran percibir su dimensión social	<i>Cívico.</i> Servicio que da respuesta a una necesidad de la comunidad y de cuya dimensión social los participantes son conscientes	<i>Transformador.</i> Los participantes dan respuesta a una necesidad y son conscientes de su dimensión social, pero además perciben los límites de cualquier servicio que no considere la acción política
	Aprendizaje	<i>Espontáneo.</i> Los aprendizajes no están programados y tampoco existen actividades pensadas para facilitarlos; se adquieren de modo informal durante el servicio	<i>Planificado.</i> Los aprendizajes se programan de acuerdo con el currículum o proyecto educativo y se diseñan actividades para adquirirlos, sin contemplar necesariamente su relación con el servicio	<i>Útil.</i> Los aprendizajes planificados y las actividades formativas tienen una estrecha relación con el servicio. Su adquisición favorece una mejor calidad de la intervención	<i>Innovador.</i> Los aprendizajes se adquieren a partir de una actividad investigadora, están relacionados con el currículum o proyecto educativo y se vinculan directamente con el servicio a la comunidad



PEDAGÓGICOS	Participación	<i>Cerrada.</i> Los participantes se limitan a realizar las tareas que previamente se han programado para el desarrollo de la actividad, sin la posibilidad de introducir modificaciones a la propuesta inicial	<i>Delimitada.</i> Los participantes realizan aportaciones puntuales requeridas por los educadores en distintos momentos del proceso	<i>Compartida.</i> Los participantes comparten con sus educadores la responsabilidad en el diseño y desarrollo del conjunto de la actividad	<i>Liderada.</i> Los participantes se convierten en promotores y responsables del proyecto de modo que intervienen en todas sus fases, decidiendo sobre los diferentes aspectos relevantes
	Trabajo en grupo	<i>Indeterminado.</i> Procesos espontáneos de ayuda entre participantes que realizan una actividad individual de servicio	<i>Colaborativo.</i> Procesos basados en la contribución de los participantes a un proyecto colectivo que requiere unir tareas autónomas e independientes	<i>Cooperativo.</i> Proceso de trabajo interdependiente entre participantes en un proyecto colectivo que requiere articular aportaciones complementarias para alcanzar un objetivo común	<i>Expansivo.</i> El trabajo colectivo va más allá del grupo inicial de participantes e incorpora de forma activa a otros agentes externos, creando así redes de acción comunitaria
	Reflexión	<i>Difusa.</i> La actividad reflexiva no está prevista, ni se proponen tareas para impulsarla, aunque de modo natural puede pensarse y someterse a debate la propia experiencia	<i>Puntual.</i> La reflexión está programada y hay tareas previstas para facilitarla, aunque ocupa solo un tiempo limitado y separado del curso de las actividades del proyecto	<i>Continua.</i> Además de contar con momentos y tareas de reflexión, los participantes llevan a cabo ejercicios reflexivos durante la realización de todo el proyecto	<i>Productiva.</i> La reflexión, además de prevista y continuada, implica a los participantes en una actividad de síntesis o de creación que produce una nueva aportación a la comunidad
	Reconocimiento	<i>Casual.</i> No hay actividades de reconocimiento previstas, aunque de manera espontánea los diferentes agentes que intervienen pueden agradecer y valorar la tarea realizada por los protagonistas	<i>Intencionado.</i> Los educadores organizan actividades destinadas a reforzar positivamente el trabajo de los participantes y/o a celebrar la finalización del servicio	<i>Recíproco.</i> Los beneficiarios del servicio y/o las entidades sociales, a menudo en colaboración con los educadores, llevan a cabo iniciativas para expresar su gratitud y celebrar el éxito del servicio	<i>Público.</i> El reconocimiento a los participantes adquiere una dimensión pública, bien porque la actividad se ha dado a conocer a la ciudadanía, o bien porque la administración la agradece y difunde por su valor cívico
	Evaluación	<i>Informal.</i> No existe un plan de evaluación establecido, aunque los educadores, de manera espontánea y puntual, pueden evaluar y comunicar su valoración a los participantes	<i>Intuitiva.</i> Para evaluar, los educadores se limitan a constatar, sin criterios ni indicadores definidos, el logro de ciertos objetivos generales de aprendizaje, que pueden acreditarse	<i>Competencial.</i> Los educadores aplican un plan de evaluación que define objetivos, criterios, indicadores y metodologías para mejorar el desarrollo competencial de los participantes y para acreditarlos	<i>Conjunta.</i> Los participantes, junto con los educadores, intervienen de manera activa en diferentes momentos del proceso de preparación y aplicación de un plan de evaluación competencia

ORGANIZATIVOS	Partenariado	<i>Unilateral.</i> En el proyecto participa una sola organización, normalmente educativa, bien porque se accede directamente al espacio de servicio, o bien porque el receptor forma parte de la organización que lo impulsa	<i>Dirigido.</i> En el proyecto participan, al menos, dos organizaciones: la educativa que lo planifica y lleva a cabo y la entidad social que se limita a ofrecer el espacio de servicio	<i>Pactado.</i> Al menos dos organizaciones –una educativa y otra social– acuerdan conjuntamente las condiciones de aplicación de un proyecto de aprendizaje servicio diseñado exclusivamente por una de ellas	<i>Integrado.</i> Las organizaciones implicadas en el proyecto lo diseñan y aplican conjuntamente, desde el inicio hasta el final del proceso
	Consolidación centros	<i>Incipiente.</i> El aprendizaje servicio se conoce a causa de un proyecto que ya lleva a cabo algún educador/a o debido a la presentación de una experiencia de otro centro	<i>Aceptada.</i> Los proyectos de aprendizaje servicio de iniciativa personal tienen el reconocimiento del equipo directivo del centro y el respaldo de parte del profesorado	<i>Integrada.</i> El aprendizaje servicio está presente en más de un nivel educativo, se vincula al currículum de diferentes materias, tiene implicaciones en la metodología y en la organización del centro	<i>Identitaria.</i> El aprendizaje servicio forma parte de la cultura del centro, consta en su proyecto educativo y el centro lo presenta como un rasgo de su identidad
	Consolidación entidades	<i>Incipiente.</i> El aprendizaje servicio se conoce porque ya se ha participado en alguna experiencia puntual o debido a la presentación del proyecto de otra entidad	<i>Aceptada.</i> Los proyectos de aprendizaje servicio tienen el reconocimiento de la dirección y de los profesionales de la entidad, que aceptan la función educadora de la organización	<i>Integrada.</i> El aprendizaje servicio está presente en el programa de actividades de la entidad, que cuenta con la estructura y el personal necesarios para asegurar su implementación	<i>Identitaria.</i> El aprendizaje servicio forma parte del ideario de la entidad, que lo presenta como un rasgo propio de su identidad y lo dota de los recursos necesarios para asegurar su implementación

Fuente: tomado de Serrano *et al.* (2015, pp. 120-121).

## 2.1. Participantes y organismos implicados

La planificación de la experiencia parte del Departamento de Ciencias de la Educación de la UCH CEU, de entre cuyos miembros fueron dos profesoras<sup>2</sup> las encargadas del proyecto. Para la movilidad, aparte de las docentes mencionadas, se seleccionaron ocho estudiantes<sup>3</sup>. En una primera fase, se informó a los alumnos y alumnas de los grados de Educación Infantil y Educación Primaria acerca de este proyecto de cooperación. El alumnado interesado debía presentar una carta de motivación, en la que, además de justificar su interés en participar, se debían explicar, en su caso, experiencias previas similares. Finalmente, la selección de las candidaturas la llevó a cabo un comité compuesto por las profesoras participantes y por el coordinador de la Cátedra Solidaridad, teniendo en cuenta las motivaciones, los conocimientos sobre trabajo colaborativo, la formación *ad hoc* en ayuda humanitaria y cooperación internacional y la existencia de experiencias previas relacionadas.

Respecto de la comunidad educativa senegalesa, estuvieron implicadas más de 300 personas: los estudiantes de los cinco primeros cursos de Primaria superaban los 200, a

<sup>2</sup> Nuria Andreu, del centro de Elche, y Rocío López, de la sede de Valencia.

<sup>3</sup> Todos ellos pertenecientes a la sede de Elche, cuatro del Grado en Educación Infantil (Carolina Cutillas, Inés Mira, Jorge Llinares y Rocío Priego) y cuatro del Grado en Educación Primaria (Andrea Bolívar, Carmen Berenguer, Cristina Fuentes y Stella Doménech).

quienes hay que sumar sus profesores<sup>4</sup>. Por su parte, en la escuela infantil de 3 a 5 años había matriculados 90 niños entre los tres cursos, que participaron en el proyecto junto con cuatro maestros<sup>5</sup>. Los centros educativos a los que nos referimos son la Guardería Antoni Gaudí y la Escuela Primaria de Djikesse. Ambos se encuentran en Djikesse, una pequeña aldea de 2253 habitantes, en el departamento de Bignona, perteneciente a la región de Ziguinchor, en Senegal. Se trata de una zona con gran carencia de recursos tecnológicos, algo que se observa no solo en educación (Seye Djité y Diakhate, 2019), sino, especialmente, en las limitaciones para hacer frente a las labores agrícolas, que se limitan al autoconsumo.

Entre los organismos implicados en el proyecto, participa la Asociación GUP, en calidad de *partner* de la Universidad para la Misión Senegal. Es una organización sin ánimo de lucro adscrita a la Parroquia de Nuestra Señora de la Asunción, del barrio de Benimaçlet (Valencia). En 2011, la Asociación GUP comenzó a colaborar en estos proyectos, fundados por Albert Ballerini hace más de veinte años, llegando a tomar el relevo posteriormente, tras su fallecimiento. Ballerini había llegado en 1997 a Senegal para realizar una labor misionera y, a partir de las necesidades de la gente de Djikesse, construyó un jardín de infancia (Guardería Antoni Gaudí) y una huerta cooperativa, con el objetivo de que las familias pudiesen recoger alimentos para ser autosuficientes. La creación de esta guardería, con capacidad para 100 plazas, se llevó a cabo por dos razones de urgencia: la carencia de centros y la alta natalidad en la aldea, siendo además frecuentes los matrimonios y embarazos precoces. Actualmente, también se están encargando de la rehabilitación de la Escuela Primaria de Djikesse y de la provisión de recursos.

### 3. Descripción y resultados del proyecto

#### 3.1. Planificación y preparación

El diseño del proyecto, que se presentó a la Cátedra Solidaridad del Vicerrectorado de Estudiantes y Vida Universitaria de la UCH CEU en julio de 2019, planteaba ya entonces la descripción de los objetivos de este, así como la planificación de la intervención educativa que se llevaría a cabo, teniendo en cuenta la organización escolar senegalesa, al menos a nivel formal (Seye Djité y Diakhate, 2019).

Económicamente, se solicitó a la cátedra el importe de los billetes de avión de las docentes que iban a viajar, así como su alojamiento y dietas, dado que los materiales se recogerían de manera solidaria por el resto de la comunidad educativa universitaria. También se previó una ayuda económica para el alumnado, que fue destinada a adquirir «pulseras solidarias» con cuya venta ayudar a sufragar el viaje.

Tras la fase de planificación del proyecto, y una vez aprobado el mismo, tuvo lugar la fase de preparación de la expedición, que se extendió durante el primer cuatrimestre del curso 2019-2020. Esta fase se reveló como de especial importancia, tanto para disponer lo necesario de cara a la intervención como para favorecer el desarrollo de actitudes y compromisos. Durante esta, en las sedes de la universidad a las que pertenecen las

4 Albert Sadio, director del centro y maestro del cours d'initiation (CI); Youssouph Diédhiou, maestro del cours préparation (CP); Djibril Mary, maestro del cours élémentaire première année (CE1); Gnansou Camara, maestro del cours élémentaire deuxième année (CE2); y Abba Bayo Sané, maestro del cours moyen première année (CM1).

5 Assi Diallo, maestra de la petite section (PS); Nana Coly, maestra de la moyenne section (MS); Aimé Pascal Manel, director y educador de la grande section (GS); y Mamadou Manga, educador suplente).

profesoras, se fijaron puntos de recogida de material escolar, así como de materiales para confeccionar recursos didácticos, que se llevaría a la Guardería Antoni Gaudí y a la Escuela Primaria de Djikesse, tanto para el desarrollo del proyecto como para dotar de recursos a los centros una temporada. Esta llamada, a la que podía responder cualquier estudiante, profesor o profesora de la Facultad, o de la Universidad en general, se difundió especialmente entre el alumnado de Magisterio, convirtiendo así esta misión educativa en «algo de todos», un esfuerzo que fue recogido en prensa (Actualidad CEU, 2020b; Información, 2020b) y que se tradujo en más de 300 kg de material entre mochilas, cuentos, reglas, tijeras, lápices, rotuladores, ceras, pinturas y pinceles, gomas de borrar, bolígrafos, libretas, folios, saltadores, flautas, plastilina, pegamento...; y también materiales para confeccionar recursos didácticos, como cartulinas, corcho, papel pinocho, chinchetas, anillas, velcro, tapones, goma eva, fieltro, pajitas, pinzas de la ropa, lanas...

La planificación tenía en cuenta la explotación pedagógica de estos materiales, por lo que estaba previsto explicar y mostrar, *in situ*, para qué podían servir, cómo utilizarlos en el aula y con qué objetivos didácticos, es decir, qué actividades se habían pensado para usarlos, siendo conscientes de que las posibilidades son múltiples y ellos mismos podrían desarrollar otras propuestas. De entre las posibilidades, algunas fueron programadas de manera completa con los estudiantes de Magisterio, en la fase de preparación del proyecto, para llevarlas a cabo en las escuelas senegalesas, incluyendo la confección de materiales didácticos.

Las características de los materiales que se diseñaron y elaboraron primaron la facilidad en el proceso y la versatilidad de uso: eran sencillos, manipulativos y susceptibles de servir para utilidades muy diversas. La idea es que permitieran trabajar cálculo, psicomotricidad, valores y actitudes...

### **3.2. Intervención y descripción del contexto educativo senegalés**

El período de ejecución del proyecto tuvo lugar a comienzos del segundo semestre del curso 2019-2020. Aparte de describir la intervención, cabe comprender las características educativas del país de acogida, centrándolas en las dos escuelas donde se incardinó el proyecto.

#### **3.2.1. Guardería Antoni Gaudí**

##### *3.2.1.1. Espacios*

Dentro del recinto de la escuela infantil existen diferentes zonas, que describimos a continuación. Las aulas de 3 y 4 años son construcciones de forma cilíndrica, con tejado en forma de cono. Son de dimensión reducida, por lo que solo caben dos piezas de mobiliario: la mesa para el profesorado y una estantería pequeña, aparte de la pizarra. Así pues, el alumnado realiza las tareas en el suelo sobre unas alfombras. Para las explicaciones con soporte visual y los ejercicios de los alumnos, las aulas poseen pizarras, dispuestas a una altura óptima para el alumnado. El aula de 5 años es más amplia y luminosa: no necesita iluminación artificial. Dispone del mismo mobiliario que las anteriores, pero, además, rodeando el espacio el aula por dentro, hay una especie de banco corrido de construcción donde, además de servir para acomodar los juegos y materiales con los que se trabaja en clase, en algunas ocasiones se utiliza como lugar de apoyo donde realizar las tareas.

Con las mismas dimensiones y estructura que las aulas de 3 y 4 años, se encuentra el aula de dibujo, que sí dispone de cinco mesas.

Entre las aulas de 5 y 3 años se encuentran las letrinas, de uso diferenciado por sexos.

El último espacio de uso infantil es el patio, que ocupa todo el entorno que rodea las aulas. Es de tierra, con grandes árboles, y cuenta con bancos y con un tobogán, que se usan durante el recreo y también para realizar las actividades educativas de psicomotricidad gruesa.

El principal espacio de uso exclusivo del profesorado es la estancia de descanso y de curas, que dispone de un baño para adultos, y también de una camilla y un botiquín.

Por su parte, el despacho y almacén se dedica al almacenaje del material que llega a este jardín de infancia, procedente de ONG, aunque también cuenta con un escritorio donde poder trabajar.

La cocina principal se encuentra al aire libre, aunque hay otra supletoria con una nevera para bebida y donde preparar almuerzos. El área es amplia y en ella hay un pozo y un lugar donde es posible hacer focos de fuego para cocinar en grandes ollas, si bien se encuentran en desuso por falta de recursos económicos.

### *3.2.1.2. Aspectos pedagógicos y organizativos del centro*

El horario del centro es de lunes a viernes de 8:30 a 13:00 h, si bien la hora de entrada es orientativa, más flexible de lo que cabría esperar, sujeta a los ritmos de cada familia e, incluso, a la llegada del maestro o maestra. Asimismo, cabe mencionar, dada la prioridad que las familias otorgan a otras necesidades, que hay grandes tasas de absentismo. Ello se alimenta del hecho de que la escolarización no es obligatoria en estas edades, pero aun así hay un gran número de alumnado matriculado: son tres grupos de 3, 4 y 5 años, de 28, 30 y 32 estudiantes, respectivamente.

Al respecto, se observan prácticas de agrupamientos adicionales o alternativo: en el aula de 5 años, y a veces en la de 4, cuando el maestro lleva a cabo explicaciones en la pizarra, dada la gran cantidad de alumnado, divide el aula en dos grupos, que realizan la misma actividad, pero en diferentes tiempos: el que está en la parte delantera del aula, donde se sitúa la pizarra, atiende en primer lugar las explicaciones del profesor, y el otro permanece en la mitad posterior, entreteniéndose con juegos, en silencio, a la espera. Luego se intercambian los espacios y actividad. Respecto al aula de 3 años, se suele dividir en tres grupos de trabajo. A cada uno de estos subgrupos se les asigna el nombre de una fruta, siendo este el distintivo a la hora de dirigirse a cada grupo para realizar una actividad.

### *3.2.1.3. Programación curricular, atención a la diversidad y estrategias motivacionales*

Podemos destacar dos fuentes de motivación: por un lado, el propio profesor o profesora, que se encarga de involucrar y guiar al alumnado en su proceso de aprendizaje. Por otro, la motivación entre iguales, por ejemplo, cuando en psicomotricidad se anima a los compañeros dando palmas y proclamando su nombre.

En cuanto al plan de acción educativa para el alumnado, no es en absoluto como lo concebimos en España. Es decir, no existe un currículo programado en bloques de contenido, competencias, actividades, etc. Lo que se hace en esta escuela infantil es plantear semanalmente los contenidos, que quedan expuestos en el tablón del aula, para facilitar su consulta. Esto se observa especialmente en el grupo de 5 años, pues los otros



presentan menos organización. El esquema de la jornada, no obstante, es siempre el mismo, para facilitar el establecimiento de rutinas: se comienza recitando una poesía, aprendida previamente; se trabaja la psicomotricidad en el patio; se regresa al aula para abordar los contenidos planificados; el resto de la jornada se divide en sesiones cortas de duración flexible (generalmente de una media hora).

Por otro lado, es escasa la acción educativa para dar respuesta específica a las diferentes situaciones culturales, económicas y sociales, a las diferentes motivaciones e intereses, a los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje... No hay, pues, atención a la diversidad: los grupos-clase están compuestos por un excesivo número de educandos en relación con los pocos recursos materiales y personales de que disponen, por lo que el trabajo personal, individualizado, se convierte en una tarea imposible de abordar, para la cual tampoco se cuenta con formación previa.

Finalmente, en lo que respecta a la educación especial (acción educativa para dar respuesta a las diferentes capacidades), resulta inevitable señalar el caso de una alumna con dificultades motoras, que se desplazaba en silla de ruedas, si bien lo cierto es que los recursos, tanto humanos como materiales, para el apoyo ante sus necesidades educativas en la realización de las actividades son inexistentes, por lo que podríamos hablar de integración, pero no de inclusión, dado que muchas veces quedaba desatendida y apartada de las actividades.

#### *3.2.1.4. Recursos personales y materiales*

En cuestión de recursos, tanto personales como materiales, el centro educativo se encuentra muy limitado. Los primeros podrían ganar en calidad si se atendiese más o mejor a la formación docente. Y, en cuanto a cantidad, las necesidades son evidentes tanto en lo relativo a la atención de la alumna con discapacidad motora como en el hecho de que, cuando un profesor o profesora falta un día a clase, no se le sustituye, sino que se agrupa a los alumnos en alguna otra clase.

En cuanto a los materiales, su escasez fue suplida puntualmente gracias a la aportación del proyecto, que asimismo consistía en enseñarles a elaborar materiales didácticos con recursos habituales o naturales del entorno: tapones, arena, hojas..., siempre orientados a favorecer aprendizajes significativos.

Finalmente, cabe tener en cuenta que la participación de las familias en el proceso de enseñanza-aprendizaje es nula, así como su colaboración en otras actividades del centro educativo, que se limita a la limpieza de la escuela por parte de las madres del alumnado. Durante la ejecución del proyecto se pretendía, en este punto, trasladar al equipo docente la importancia de esta participación para que los aprendizajes sean más significativos, que puede empezar por iniciativas sencillas, como la exposición de los trabajos realizados por el alumnado para que las familias pudieran ser partícipes del aprendizaje de sus hijos y esto sirviera de motivación para ellos. Además, teniendo en cuenta la escasa alfabetización de las madres, esta implicación sería beneficiosa también para ellas.

#### *3.2.1.5. Acciones desarrolladas en la Guardería Antoni Gaudí*

Como se ha adelantado, durante los meses previos al viaje, tanto desde el grupo del Grado en Educación Infantil como el del Grado en Educación Primaria, se elaboraron materiales didácticos, pensando siempre en que estos fuesen resistentes y duraderos y, también, que pudiesen ser sustituidos por otros recursos materiales (habituales o naturales) de aquel entorno.

Las actividades programadas fueron diseñadas respetando el nivel madurativo de cada edad. No obstante, sufrieron modificaciones teniendo en cuenta el contexto educativo concreto, así como de los conocimientos previos del alumnado. Así pues, a partir de lo observado el primer día, se prepararon actividades nuevas adaptadas a las necesidades.

En todas las actividades se trabajó con metodologías basadas en la experimentación y en la observación, así como promotoras de un aprendizaje globalizador y significativo para el alumnado, además de priorizar la importancia del juego para conseguir un óptimo aprendizaje.

Asimismo, la intervención en la Guardería Antoni Gaudí incluyó la adaptación de espacios, que incluía reagrupamientos y redistribución de objetos. Por su susceptibilidad de replicación, estas dos cuestiones las desarrollamos en el apartado siguiente.

Finalmente, en lo que respecta a los recreos, se trabajó en aumentar su dinamismo y su potencial pedagógico, con juegos, por un lado, así como con muestra de cariño y prestando atención más individual a cada estudiante.

### **3.2.2 Escuela Primaria de Djikesse**

#### *3.2.2.1. Espacios*

El colegio de Educación Primaria está compuesto por dos aulas de cañizo, para los dos primeros cursos, y otras tres, de cemento. Esta escuela comenzó también como un proyecto de Albert Ballerini, humilde pero ambicioso, al que se sumó el Ministerio de Educación de Senegal colaborando con la Asociación GUP en la renovación de las infraestructuras.

Además, hay una nueva construcción destinada a nuevas aulas, para mejorar las de 1.º y 2.º y para añadir un 6.º curso, así como una estructura con cuatro letrinas y un pozo. Todo lo demás es una gran extensión de tierra que hace las veces de patio, con neumáticos para jugar.

#### *3.2.2.2. Aspectos pedagógicos y organizativos del centro*

Al igual que en España, la Educación Primaria es carácter obligatorio y comienza a los 6 años, hasta los 12. A pesar de ello, en la Escuela Primaria de Djikesse hay únicamente de 1.º a 5.º, con un aula por curso, que acogen a más de cuarenta alumnos cada una. En este caso, el porcentaje de abandono es mínimo, gracias a la implicación de la comunidad y a la motivación del profesorado, cuyo objetivo principal es que estos niños continúen sus estudios.

El horario del centro es de lunes a viernes de 8:00 a 13:00 h. De 11:00 a 11:30 h está establecido un descanso, aunque se suele alargar. De manera complementaria, los martes y jueves por la tarde se atiende al alumnado que va más atrasado, a modo de refuerzo.

La metodología utilizada podría calificarse de tradicional, en tanto que se siguen las ideas, normas y costumbres propias de lo que se veía en España hace medio siglo: una figura docente autoritaria, un papel discente pasivo, un proceso de enseñanza —que no enseñanza-aprendizaje— basado en la repetición, etc.

#### *3.2.2.3. Programación, atención a la diversidad y estrategias motivacionales*

El plan de acción educativa tampoco es como lo concibe desde hace años la didáctica, es decir, no con un currículo programado en bloques de contenido, competencias, actividades, etc. Tampoco se ponen en marcha estrategias motivacionales: el alumnado tiene un papel pasivo, basado en el trabajo individual, y la metodología didáctica es monótona,

basada en la repetición. Por todo ello, el proyecto hizo hincapié en este aspecto a la hora de explicar al equipo docente las ventajas de las metodologías activas, el trabajo cooperativo, en grupo, y el aprendizaje significativo. Estas iniciativas llegaron para quedarse, tal y como ha informado el director del centro con posterioridad a la estancia.

Asimismo, y al igual que en la escuela infantil, se resaltó la importancia de la exposición de las producciones en las paredes del aula, con el objetivo de motivar al alumnado y reforzar su trabajo, además de que también servía para que las familias fueran testigos del aprendizaje.

Tampoco se atendía de ningún modo las diferentes naturalezas y ritmos de aprendizaje del alumnado, dados el excesivo número de educandos, la escasez de recursos materiales y personales, así como la ignorancia de los procedimientos y beneficios individuales y colectivos de la atención a la diversidad. En lo que respecta a la educación especial, puede señalarse el caso de una alumna con síndrome de Down, «integrada» en el grupo de 1.º: se sentaba en primera fila, pero carecía de los recursos de apoyo y adaptación deseables. Sentados al final, por el contrario, se encontraban tres alumnos con retrasos no diagnosticados, para los que no existía ningún tipo de consideración específica. Finalmente, en la clase de 2.º había un alumno con sordera profunda, para el que tampoco había articulado ningún tipo de adaptación o ayuda. Por todo ello, podemos hablar de integración, pero en ningún caso de inclusión social y educativa, quedando patente que el profesorado no poseía ni la actitud ni la formación necesarias para atender a la diversidad en el aula.

Durante la estancia, en las intervenciones relacionadas con el proyecto sí se tuvieron en cuenta estas circunstancias personales y, al distribuir al personal de dos en dos por las clases, se pudo atender individualmente a estos alumnos durante la realización de las actividades. En este punto se registró un cambio evidente en ellos, pues llamó la atención lo receptivos y motivados que se mostraron.

#### *3.2.2.4. Recursos personales y materiales*

Los recursos personales disponibles son muy ajustados, pues se limitan a un maestro para cada grupo-aula, quien imparte todas las materias, y en la misma aula: matemáticas, lengua (francés), ciencias sociales y ciencias naturales. Las ausencias de profesorado tampoco son sustituidas, sino que los alumnos se agrupan en alguna otra clase, se quedan solos con supervisión intermitente o se marchan antes.

El material escolar básico, de uso individual recurrente, consiste en una pizarrita que utilizaban a modo de libreta, en que la que resolvían los ejercicios que el profesor planteaba en la pizarra del aula. Cuando terminaban de resolver la tarea la levantaban para que el profesor la viera; entonces, se acercaban a la parte delantera del aula, donde había un cubo con agua jabonosa y una esponja y la limpiaban.

En el aula disponían de un armario donde guardaban material didáctico procedente de donaciones anteriores, pero este era muy escaso.

Como en la guardería, tampoco en la escuela de Primaria se registra participación de las familias. La única colaboración regular es que algunas madres preparan almuerzos para venderlos en el recreo del colegio a los alumnos a un mínimo precio. Puntualmente, se atiende a las madres o padres en tutoría: en ellas, el profesorado les informa de la evolución académica de su hijo o hija y, eventualmente, se aprovecha para tratar algún tema organizativo o de papeleo.

### 3.2.2.5. Acciones desarrolladas en la Escuela Primaria de Djikesse

La metodología planteada para Educación Primaria fue una metodología activa, basada en la experimentación, promoviendo siempre un aprendizaje significativo y también cooperativo. No obstante, su implementación se vio dificultada porque las clases eran muy numerosas y el mobiliario poco ajustable, así como por el desconocimiento de este tipo de planteamientos por parte del profesorado autóctono y, sobre todo, del alumnado: al trabajar en grupo o por parejas, llamó la atención las escasas habilidades sociales para el trabajo colaborativo que mostraron.

El recurso metodológico que sí funcionó desde el principio fue el aprendizaje mediante el juego, que se aplicó, por ejemplo, tanto a la educación física como a ejercicios de matemáticas, mediante juegos tradicionales.

Respecto a la adaptación de espacios, la gran cantidad de alumnos por aula reducía la posibilidad de adaptar espacios y crear rincones, pero sí se pudo dar un toque personal a las clases, decorándolas con pósteres, murales y trabajos realizados por el alumnado. Esto ayuda a que la clase se convierta en un espacio propio y a que se genere un ambiente acogedor.

## 3.3. Repercusión de la experiencia de aprendizaje servicio en Senegal

Como todo proyecto de cooperación solidario, sobre todo desde la metodología del ApS, este también tiene dos beneficiarios. Por un lado, los futuros docentes, estudiantes de la UCH CEU, además de las dos profesoras que los acompañaron e impulsaron el proyecto. Todos ellos volvieron más concienciados con el valor fundamental de la educación como instrumento para combatir la pobreza y la exclusión social (Actualidad CEU, 2020c). Por otro lado, y principalmente, los beneficiarios destinatarios de este proyecto fueron los maestros de las escuelas de Djikesse y, consecuentemente, su alumnado. El objetivo principal sobre el terreno era implementar metodologías activas y enseñar a los docentes a utilizar materiales didácticos, incluso a confeccionarlos, optimizando los procesos de enseñanza-aprendizaje. Y así fue.

### 3.3.1. Resultados del servicio en las comunidades educativas senegalesas

El último día de estancia en las escuelas, una vez finalizadas las clases, se celebraron dos claustros en sendas escuelas con motivo de la despedida del grupo visitante, donde este recibió retroalimentación por parte de cada equipo docente: aseguraron que para ellos habían sido muy ventajosas la intervención y las acciones desarrolladas, que les habían abierto nuevos horizontes de actuación educativa, los cuales, asimismo, compartirían con docentes de otros centros educativos.

Previamente, mediante la observación participante se había recabado más información, que ratificaba y complementaba lo aportado en las reuniones mencionadas y que pasamos a resumir, seleccionando las repercusiones más significativas.

Con todas las acciones emprendidas, se pudo incidir en algunas cuestiones muy concretas de aquella realidad educativa. En la Guardería Antoni Gaudí puede destacarse la promoción de metodologías activas de aprendizaje, haciendo consciente al profesorado de la importancia de la experimentación y la observación, así como de promover siempre un aprendizaje globalizador y significativo para el alumnado. Además, se consiguió resaltar el papel del juego para conseguir un óptimo aprendizaje.

Respecto a los procesos cooperativos, aunque implicaban una metodología considerada importante y prevista para este proyecto, la falta de espacio y de recursos hizo

necesario aplicarlo con modificaciones, por lo que no se llegó a experimentar su esencia. Aun así, antes del proyecto todas las actividades eran de abordaje individual y los alumnos nunca interactuaban unos con otros. Por ello, aun con las limitaciones comentadas, las actividades propuestas, en su mayoría realizadas en equipo, los iniciaron en la adopción de roles y en la resolución colaborativa.

Otra cuestión en la que hubo una repercusión positiva fue en la organización de espacios y materiales. Se observó que las clases precisaban de un arreglo para un mejor aprovechamiento del espacio, así como resituar los objetos (juguetes, material...) y distribuirlos según su uso. Con ayuda de sus profesoras, el alumnado universitario tomó la iniciativa de agrupar los recursos por secciones diferenciadas. Delimitaron rincones con sus respectivos materiales y carteles, que indicaban qué tipo de materiales se podía encontrar en cada uno de estos espacios. De este modo, el maestro o maestra puede distribuir los materiales con mayor agilidad. Al mismo tiempo, se insistió en la responsabilidad que hay que trasladar a los niños y niñas de dejarlo todo colocado como lo encontraron antes de utilizarlo, evitando así el desorden y el extravío de juguetes y material, cuestión esencial para optimizar los recursos. También, se organizó y puso más al alcance del profesor el material escolar, ordenando en botellas de plástico cortadas por la mitad, a modo de portalápices, colores, tijeras, pegamentos, bolígrafos y muchos otros materiales, para que fuera visible y se pudieran utilizar según conviniese para cada actividad.

Asimismo, se crearon ambientes o rincones de trabajo, como el rincón de la construcción (piezas de madera y de plástico), el de la psicomotricidad (los abalorios), el de escritura y grafomotricidad y el rincón de la lectura, entre otros. Quedó así establecida la posibilidad del trabajo por rincones, cuyas ventajas para Educación Infantil fueron expuestas y debatidas con el profesorado de la guardería.

Para personalizar las clases, estas fueron decoradas con pósteres, frases, carteles y manualidades realizadas por los niños y niñas. Esto ayuda a que la clase se convierta en un espacio «propio» y a que se genere un ambiente acogedor. Precisamente este fue un aspecto que quedó instalado tanto en Infantil como en Primaria, el de dar visibilidad al trabajo que realizaba el alumnado: la importancia de que este pudiera ser mostrado al resto de personas que componen la comunidad educativa, incluyendo a las familias.

Respecto a la repercusión del proyecto en la Escuela Primaria de Djikesse, también el contacto con las metodologías cooperativas fue incipiente, dado que les resultaba bastante desconocido. Por ello, se insistió en explicar a los docentes senegaleses algunos de sus beneficios, destacando que el objetivo principal de trabajar de manera cooperativa es el de desarrollar valores como el respeto, el compañerismo, la colaboración... Una «línea pedagógica que promulga el aprendizaje activo, la autonomía del individuo y la importancia de tomar la palabra; que entiende que hay que educar personas críticas y capaces para construir un mundo más libre y justo» (Mínguez-López *et al.*, 2017, p. 106).

Interesante, asimismo, fue el cambio de mentalidad acerca de la concepción del juego, aspecto totalmente desterrado de las aulas de Primaria dado que, como comentó el director, consideraban estas actividades propias de la etapa Infantil. Esto era porque no trascendían el mero juego o manualidad y las concebían con un fin exclusivamente lúdico. Al explicar los objetivos pedagógicos que perseguían ciertas actividades, fueron conscientes de su potencial didáctico, además de constatar el aumento de motivación discente que se producía durante la ejecución de estas. Relacionado con esto, cabe destacar que, durante la estancia, el equipo visitante hizo mucho uso de un espacio cuyo valor pedagógico estaba abandonado: el patio. Además, se impulsó su valor lúdico organizando



el tiempo de receso con actividades semidirigidas, de participación voluntaria: se jugaba con los alumnos, se saltaba con ellos a la comba, se cantaba y se bailaba conjuntamente...

Una intervención muy concreta, que repercutió de manera significativa entre los maestros y maestras de Djikese, fue la de mostrarles cómo captar la atención del alumnado de una manera amable, algo tan sencillo como levantar la mano en silencio y, así, cada estudiante que la va viendo alzada, lo hace igualmente «por contagio». Mediante esta imitación se va alcanzando el silencio en clase y el profesorado logra reconducir la atención del grupo.

Por último, tanto las intervenciones en educación emocional como la de promoción de la convivencia tuvieron un impacto reseñable. Esta última, que hicimos coincidir con el Día Escolar de la No Violencia y la Paz, quedó vinculada a la conmemoración de ese día, fecha que quedó señalada en su calendario académico para futuros cursos y que no pasarán por alto, como había sucedido hasta el momento.

### 3.3.2. Resultados del aprendizaje en el alumnado de Magisterio

Las diferentes dimensiones del proyecto fueron autoevaluadas por los mismos participantes en la iniciativa de aprendizaje servicio, siguiendo la rúbrica expuesta en el apartado de metodología. Los resultados se resumen en la tabla 3 (n= 10; es decir, corresponde al 100 % de la población a la que representa).

Tabla 3.

*Resultados de la autoevaluación de proyecto de aprendizaje servicio en Senegal*

	I	II	III	IV	MEDIA	Estudiantes	Profesoras
<b>(1) B. Necesidades</b>	0	1	1	8	3.7	3.75	3.5
<b>(2) B. Servicio</b>	1	3	2	4	(2.9)	3	(2.5)
<b>(3) B. Sentido del servicio</b>	0	2	3	5	3.3	3.125	4
<b>(4) B. Aprendizaje</b>	0	1	6	3	3.2	3.25	3
<b>(5) B. Participación</b>	0	1	6	3	3.2	3.125	3.5
<b>(6) P. Trabajo de grupo</b>	0	1	6	3	3.2	3.125	3.5
<b>(7) P. Reflexión</b>	0	2	4	4	3.2	3.125	3.5
<b>(8) P. Reconocimiento</b>	1	2	3	4	3	(2.875)	3.5
<b>(9) P. Evaluación</b>	3	1	2	4	(2.7)	3.125	1
<b>(10) O. Partenariado</b>	1	0	6	3	3.1	3	3.5
<b>(11) O. Consolidación centros</b>	3	2	2	3	(2.5)	(2.125)	4
<b>(12) O. Consolidación entidades</b>	2	3	2	3	(2.6)	(2.5)	3

Fuente: elaboración propia a partir de la rúbrica de Serrano *et al.* (2015, pp. 120-121).

Como se observa en las casillas señaladas, todos los ítems obtuvieron mayor número de respuestas en las puntuaciones III y IV, con la excepción de los dos últimos, que presentan una distribución curiosa. Estos, junto con la categoría 9, fueron los peor puntuados de media, a los que sigue el ítem 2. Si desglosamos las medias según el rol de los participantes, observamos un fenómeno llamativo: los dos ítems peor valorados por las docentes (2 y 9) no son considerados tan negativamente por parte del alumnado. Por el contrario, los ítems más bajos (11 y 12) superan el corte III para las docentes, llegando a IV precisamente el ítem 11. Finalmente, los discentes valoran con menos de III un tercer ítem, el 8, si bien la media y las medianas lo mantienen por encima.

Si analizamos cualitativamente estos ítems, vemos que, dentro de los básicos, el 2 (servicio) es valorado como «II. Continuado» («Servicio de duración prolongada compuesto por tareas repetitivas y/o fáciles de aprender, cuya realización supone una exigencia e implicación moderadas»), pero, sobre todo, como «IV. Creativo» («Servicio de duración variable compuesto por tareas complejas que los propios participantes deben diseñar para resolver un problema que exige creatividad, lo que supone incluso una exigencia e implicación mayores»). Así pues, para mejorar estos resultados, la implicación del alumnado en la fase de planificación y preparación se revela como muy necesaria para este aspecto del proyecto.

La categoría 9 (evaluación) es valorada con calificaciones aún más extremas: aunque cuatro personas le asignan IV («Conjunta. Los participantes, junto con los educadores, intervienen de manera activa en diferentes momentos del proceso de preparación y aplicación de un plan de evaluación competencial»), cabe decir que por I («Informal. No existe un plan de evaluación establecido, aunque los educadores, de manera espontánea y puntual, pueden evaluar y comunicar su valoración a los participantes») se deciden otras tres, dos de ellas las profesoras, lo que hace pensar que el alumnado no era consciente de que no había un plan evaluativo establecido o, quizás, pensó que la evaluación espontánea que se dio era lo establecido.

También la categoría 11, relativa a la consolidación de centros, repartió sus resultados, principalmente, entre I («Incipiente. El aprendizaje servicio se conoce a causa de un proyecto que ya lleva a cabo algún educador/a o debido a la presentación de una experiencia de otro centro») y IV («Identitaria. El aprendizaje servicio forma parte de la cultura del centro, consta en su proyecto educativo y el centro lo presenta como un rasgo de su identidad»). Cabe destacar, sin embargo, que en este aspecto organizativo las docentes son unánimes en valorarlo como IV, quizás porque tienen una mayor conciencia de las iniciativas de la universidad.

Por su parte, la consolidación de entidades (12) se valoró tanto con «II. Aceptada» («Los proyectos de aprendizaje servicio tienen el reconocimiento de la dirección y de los profesionales de la entidad, que aceptan la función educadora de la organización») como con «IV. Identitaria» («El aprendizaje servicio forma parte del ideario de la entidad, que lo presenta como un rasgo propio de su identidad y lo dota de los recursos necesarios para asegurar su implementación»), si bien las docentes no se decantaron ni por una ni por otra, sino que, conscientes de sus avances y limitaciones, identificaron esta categoría como «III. Integrada» («El aprendizaje servicio está presente en el programa de actividades de la entidad, que cuenta con la estructura y el personal necesarios para asegurar su implementación»).

La dispersión de las puntuaciones en las respuestas de los estudiantes a estos dos últimos ítems hace pensar que quizás no fueron bien comprendidos, por lo que cabe interpretar los resultados de manera cautelosa.

De entre los ítems valorados positivamente, destaca significativamente el primero, relativo a las necesidades de la comunidad destinataria. Estas son valoradas como «III. Decididas» («Los participantes, a menudo junto con los educadores, deciden las necesidades sobre las que quieren actuar, a través del análisis de diferentes problemáticas y la elección de una de ellas») y, sobre todo, como «IV. Descubiertas» («Los participantes descubren las necesidades al realizar un proyecto colectivo de investigación en el que llevan a cabo un trabajo de comprensión crítica de la realidad»).

## 4. Discusión y conclusiones

Los resultados del proyecto, al haber sido planteado desde la metodología del ApS, evidencian diversos beneficios tanto para la comunidad educativa visitante como para la de acogida: esta recibió el servicio con gratitud y reconoció el interés por continuar la iniciativa, y aquella volvió concienciada del valor fundamental de la educación como instrumento para combatir la pobreza y la exclusión social. Al igual que demuestran los estudios de López Herrerías (2010) o Rodríguez Gallego (2014), esta experiencia de aprendizaje servicio ha conseguido vincular la teoría con la práctica, además de mostrarse como una metodología que fomenta el desarrollo comunitario, la cohesión de las comunidades y el compromiso responsable. La discusión de los resultados puede complementarse con la alusión a los datos que recientemente han analizado García-Gutiérrez y Corrales Gaitero (2021), quienes refuerzan la idea de que, como institución formativa e investigadora, dentro de las misiones de la Universidad está la cívica o social. Según los resultados de su estudio, esta «tercera misión» ha encontrado en la metodología del ApS un enfoque apropiado para su cumplimiento.

Si nos centramos en recopilar, resumidamente, la parte de servicio, la repercusión en las comunidades educativas senegalesas puede agruparse en cuatro categorías, tanto respecto de la Escuela Primaria de Djikesse como de la Guardería Antoni Gaudí: el avance en metodologías activas y cooperativas, fomentando el valor del juego como recurso de aprendizaje; la aportación de material y pautas para su elaboración, junto con el desarrollo de actividades basadas en ellos, que priorizaran la experimentación y la observación; la adaptación y optimización de espacios, tanto de las aulas como de los patios de las escuelas. A un nivel más pedagógico, relacionado con los procesos de enseñanza-aprendizaje, aparte de la necesidad de pasar al trabajo grupal, en favor del desarrollo de habilidades sociales y comunicativas, se destacaron las ventajas de usar materiales didácticos manipulativos, que favorecen los aprendizajes y estimulan la motivación; también de atender a la diversidad, a los diferentes ritmos de aprendizaje, a los alumnos con dificultades, así como de recurrir al refuerzo para establecer e incrementar conductas positivas y aprendizajes.

Los equipos docentes senegaleses de la escuela infantil y la escuela primaria, en su conjunto mediante las reuniones formales, así como sus miembros de manera individual y espontánea en diversas ocasiones, se mostraron muy agradecidos y motivados con la gran cantidad de material entregado, las actividades mostradas y las metodologías implementadas.

En cuanto a la evaluación del proyecto desde el punto de vista del aprendizaje — autoevaluación—, los resultados de la rúbrica utilizada muestran puntuaciones de III y IV en casi todos los ítems considerados. De entre los peor valorados, se concluye que es necesaria una mayor implicación de los estudiantes en la fase de planificación y preparación del proyecto (ítem 2), especialmente en lo relativo a la evaluación de este (ítem 9). Estos son los dos puntos más débiles del proyecto.

Finalmente, como punto fuerte, los propios participantes reconocen como beneficiosa su participación en la toma de decisiones acerca de las necesidades sobre las que actuar, y el hecho de ir descubriéndolas, lo que conduce a una comprensión crítica de la realidad (ítem 1).

En definitiva, la presente investigación se suma a las precedentes en esta línea para mostrar los beneficios de estas iniciativas de cooperación, que impulsan la puesta en

práctica de metodologías docentes más dinámicas e innovadoras en estas sociedades emergentes. Es necesario este tipo de acercamiento entre poblaciones tan diferentes para que, con el conocimiento que en unos países se ha tenido la oportunidad de desarrollar, se coopere con los otros y se impulse su transformación.

## 5. Referencias

- Actualidad CEU (2020a, 13 de enero). *Formando a docentes en Senegal*. <https://medios.uchceu.es/actualidad-ceu/formando-a-docentes-en-senegal/>
- Actualidad CEU (2020b, 23 de enero). *Más de 300 kilos de material docente para Senegal*. <https://medios.uchceu.es/actualidad-ceu/mas-de-300-kilos-de-material-docente-para-senegal/>
- Actualidad CEU (2020c, 10 de febrero). *Cuando las sonrisas de los niños iluminan a los futuros maestros*. <https://medios.uchceu.es/actualidad-ceu/cuando-las-sonrisas-de-los-ninos-iluminan-a-los-futuros-maestros/>
- AlicanteHoy.es (2020, 13 de enero). *Alumnos y profesores de Magisterio del CEU de Elche formarán a docentes en Senegal*. <http://alicantehoy.es/2020/01/13/alumnos-profesores-magisterio-del-ceu-elche-formaran-docentes-senegal/>
- Álvarez Castillo, J. L., Martínez Usarralde, M. J., González González, H., y Buenestado Fernández, M. (2017). El aprendizaje-servicio en la formación del profesorado de las universidades españolas. *Revista Española de Pedagogía*, 75(267), 199-217. <https://doi.org/10.22550/REP75-2-2017-02>
- Battle, R. (2009). El servicio en el aprendizaje servicio. En J. M. Puig Rovira (coord.), *Aprendizaje servicio (ApS): educación y compromiso cívico* (pp. 71-91). Graó.
- Folgueiras, P., Gezuraga, M., y Aramburuzabala Higuera, P. (2019). Los procesos participativos en aprendizaje-servicio. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 71(3), 115-131. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7163599.pdf>
- García-Gutiérrez, J., y Corrales Gaitero, C. (2021). Supranacional higher education politics on the “third mission” of University: the case of service-learning. *Revista Española de Educación Comparada*, 37, 256-280. <https://doi.org/10.5944/reec.37.2021.27535>
- Hernández, A. (2019). Movilidad y cooperación internacional en la formación de docentes indígenas interculturales. *Revista Internacional de Comunicación y Desarrollo (RICD)*, 3(10), 59-76. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7155144.pdf>
- Huarcaya, L., Aranda, R., y Atasi, G. (2005). La intervención de las universidades en los proyectos de cooperación al desarrollo formación del profesorado de educación especial en Cuzco. *Tendencias Pedagógicas*, 10, 61-106. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1407967.pdf>
- Información (2020a, 15 de enero). *Alumnos y profesores de Magisterio del CEU formarán a docentes en Senegal*. P. 28.

- Información (2020b, 22 de enero). *Alumnos y profesores del CEU recogen más de 300 kilos de material docente para Senegal*. P. 37.
- Información (2020c, 12 de febrero). *Expedición del CEU a Senegal: Un proyecto educativo solidario*. <https://www.diarioinformacion.com/universidad/2020/02/12/expedicion-ceu-senegal-proyecto-educativo/2233722.html>
- Información (2020d, 26 de febrero). *Estudiantes y profesores del CEU muestran las diferencias educativas entre España y Senegal*. P. 35.
- JRS (2019). *Being with Refugees. Annual Report 2019*. [https://jrs.net/wp-content/uploads/2020/09/JRS-ANNUAL-REPORT-2019\\_Web.pdf](https://jrs.net/wp-content/uploads/2020/09/JRS-ANNUAL-REPORT-2019_Web.pdf)
- Lear, D., y Abbott, A. (2019). Aprendizaje-servicio y aprendizaje comunitario. En J. Muñoz Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte (coords.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2* (pp. 477-490). Routledge.
- López Herrerías, J. A. (2010). Educación de calidad y en competencias para la competitividad o para la cooperación. *Revista Complutense de Educación*, 21(1), 107-122.
- Martín García, M. J., Rubio i Serrano, L., Batlle, R., y Puig Rovira, J. M. (2010). ¿Qué es aprendizaje servicio? En M. J. Martín García y L. Rubio i Serrano (coords.), *Prácticas de ciudadanía: diez experiencias de aprendizaje servicio* (pp. 15-24). Octaedro.
- Mínguez-López, X., Olmos-Fontestad, N., y Alcántud-Díaz, M. (2017). Cuentos para cambiar la escuela. Un modelo de intervención. En A. S. Jiménez Hernández, J. D. Gutiérrez Sánchez, I. Reis dos Santos, J. J. Leiva Olivencia, C. Silva Sousa, M. I. Iglesias Villarán y D. De Micheli (coords.), *Reconstruyendo un mundo con ojos de niñas: entre la pobreza y la educación* (106-115). GEU.
- Monzó, M., Rifà, J., y Rubio, L. (2018). Implementación y extensión del aprendizaje-servicio en las entidades de justicia global y cooperación internacional en la ciudad de Barcelona. *RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 6, 127-140. <https://revistes.ub.edu/index.php/RIDAS/article/view/27288>
- Onda Cero (2020). *Alumnos y profesores de Magisterio del CEU inician un proyecto de cooperación en Senegal*. [https://www.ondacero.es/emisoras/comunidad-valenciana/elche/directo/alumnos-y-profesores-de-magisterio-del-ceu-inician-un-proyecto-de-cooperacion-en-senegal\\_202001145e1db1b70cf28446b0bf5643.html](https://www.ondacero.es/emisoras/comunidad-valenciana/elche/directo/alumnos-y-profesores-de-magisterio-del-ceu-inician-un-proyecto-de-cooperacion-en-senegal_202001145e1db1b70cf28446b0bf5643.html)
- Psifidou, I., y Ranieri, A. (2020). European cooperation in vocational education and training: towards a common ambition. *Revista Española de Educación Comparada*, 36, 32-53. <https://doi.org/10.5944/reec.36.2020.26879>
- Rodríguez Gallego, M. R. (2014). El Aprendizaje-Servicio como estrategia metodológica en la Universidad. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 95-113. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2014.v25.n1.41157](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n1.41157)



- Rubio i Serrano, L. (2009). El aprendizaje en el aprendizaje servicio. En J. M. Puig Rovira (coord.), *Aprendizaje servicio (ApS): educación y compromiso cívico* (pp. 91-106). Graó.
- Serrano, L. R., Puig Rovira, J. M., García, X. M., y Rodríguez, J. P. (2015). Analizar, repensar y mejorar los proyectos: una rúbrica para la autoevaluación de experiencias de aprendizaje servicio. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(1), 111-126. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev191ART6.pdf>
- Seye Djité, S., y Diakhate, M. (2019). Organización del sistema educativo senegalés. *MLS Educational Research (MLSER)*, 3(1), 79-92. <https://doi.org/https://doi.org/10.29314/mlser.v3i1.86>
- Tapia, M. N. (2008). *Aprendizaje y servicio solidario*. Ciudad Nueva.
- Uruñuela, P. M. (2018). *La metodología del aprendizaje-servicio: aprender mejorando el mundo*. Narcea Ediciones.

9



## *La cooperación educativa y cultural entre España e India. Logros y retos*

---

*Educational and Cultural Cooperation between  
Spain and India. Achievements and Challenges*

**Amparo Rodrigo-Mateu\***

DOI: 10.5944/reec.39.2021.29093

Recibido: **14 de diciembre de 2010**

Aceptado: **11 de mayo de 2021**

---

\* AMPARO RODRIGO-MATEU: Obtained Masters in Translation and Interpreting, in Audiovisual Communication, in Development Studies and in Teaching Spanish as a Foreign Language. Holds a PhD in Applied Linguistics. Participated in different programs by the Spanish educational action abroad and university cooperation programs in the UK, Austria, Germany, Morocco, USA and India, where she recently focused her research career. Lecturer at the University of Dhaka (Bangladesh), as part of an educational and cultural cooperation project with Universidade de Santiago de Compostela. Member of TALIS Project (Teaching and Acquisition of Solidarity and Inter-cultural Competences through Languages and Literature), at the University of Valencia.. **Datos de contacto:** E-mail: mariaamparo.rodrigo@usc.es

## **Resumen**

Este artículo toma como referencia las relaciones educativas y culturales entre España e India a través de dos proyectos oficiales españoles, el programa MAEC\*-AECID\*\* de Lectorados de español en Universidades Extranjeras y el Instituto Cervantes. El objetivo es analizar la situación actual y estudiar posibilidades de maximizar la cooperación bilateral en materia educativa y cultural entre España e India, un país que sobrepasa los 1300 millones de habitantes, con una población y una economía en desarrollo, y con un volumen de clase media y una población joven en aumento. Creemos que este impulso por desarrollar un trabajo conjunto y coordinado, el cual debe involucrar también a instituciones indias, permitirá compartir experiencias y conocimientos y favorecerá el compromiso institucional con la educación para el desarrollo sostenible a través de proyectos oficiales de enseñanza de lenguas extranjeras y de difusión cultural en países emergentes.

*Palabras clave:* cooperación educativa; cooperación cultural; español como lengua extranjera; India

## **Abstract**

This article takes as a reference educational and cultural relations between Spain and India, based on two official Spanish projects, the MAEC\*-AECID\*\* Assistantships Programme to teach Spanish in Foreign Universities and Instituto Cervantes. The objective is to analyse the current situation and study possibilities for maximising bilateral cooperation in education and culture between Spain and India, a country of over 1.3 billion people, with a developing population and economy, and a growing middle-class and young population. We believe that this drive to develop a joint and coordinated action, which should also involve Indian institutions, will enable sharing experiences and knowledge, and will support institutional commitment to education for sustainable development through official foreign language teaching and cultural dissemination projects in emerging countries.

*Keywords:* educational cooperation; cultural cooperation; Spanish as a Foreign Language; India

---

\*Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación / Spanish Ministry of Foreign Affairs, European Union and Cooperation.

\*\*Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo / Spanish Agency for International Cooperation and Development.

## 1. Introducción

España inició sus relaciones diplomáticas con India en 1956 y, dos años después, abrió su Embajada en Nueva Delhi. Tras sesenta años de relaciones entre ambos países, en 2017, el Real Instituto Elcano de estudios internacionales y estratégicos (España), en colaboración con el instituto de investigación Observer Research Foundation (India), publicó un informe en el que se analiza la situación de las relaciones bilaterales y se señalan los sectores estratégicos que pueden ayudar a fortalecerlas (Campos Palarea y Sengupta, 2017). En dicho estudio se distinguen ámbitos clave de trabajo para unas relaciones que no cuentan en la actualidad con suficientes investigaciones que contribuyan a aprovechar al máximo las oportunidades que existen para la cooperación entre España e India en los ámbitos político, económico, social y, en igual medida, cultural. De esta manera, paralelamente a las dimensiones económica, diplomática, de la seguridad, científica, tecnológica, migratoria y turística, el estudio destaca la importancia que adquieren la educación y la cultura en el marco de las relaciones internacionales entre España y el país asiático, y sugiere una serie de líneas de trabajo entre las que están el fomento de la enseñanza de español como lengua extranjera en India, la difusión cultural entre ambos países, la ampliación de programas institucionales para el intercambio académico y profesional y la formación de profesores indios como docentes de español (Campos Palarea y Sengupta, 2017, pp. 31-33). En conjunto, la educación y la atención a la creciente demanda de conocimientos entre ambos países serían apuestas de futuro que supondrían notables avances en todas las dimensiones abarcadas por la cooperación bilateral y apuntadas más arriba. De acuerdo con lo expuesto, el fortalecimiento de lazos en materia político-económica requerirá, entre otros, de una organización institucional de base que regule la enseñanza de español en India (Rai, 2017, p. 3) y que facilite su desarrollo estructurado.

En la actualidad, la creciente importancia que está adquiriendo la lengua española y su aprendizaje como idioma extranjero (Instituto Cervantes, 2019), queda igualmente manifiesta en India. En el plano de la acción educativa y la cooperación cultural, España realiza su labor institucional en India a través del programa MAEC-AECID de Lectorados en universidades públicas y del Instituto Cervantes. Conscientes de que no responden al mismo tipo de financiación y perfil de alumnado, de mayor poder adquisitivo en el Instituto Cervantes pero no necesariamente en las universidades públicas, este estudio tiene como finalidad suscitar procesos de reflexión que comporten una atención plural al contexto en el que se desarrollan hoy los estudios de español en India, independientemente de los recursos disponibles en cada centro, así como de la procedencia o del perfil socioeconómico del alumnado, y teniendo en cuenta a la sociedad en su conjunto, de acuerdo con el economista indio Amartya Sen (2000, p. 22) al afirmar que el verdadero mérito del desarrollo humano radica en la atención plural.

Atendiendo a estas consideraciones, la intención de este artículo es, en particular, visibilizar la necesidad de cooperación y de coordinación entre las diferentes instituciones involucradas en la enseñanza de español en India. En este sentido, partimos de la idea de una contribución española que, teniendo en cuenta y respetando la realidad y los avances del país en materia educativa, contribuya a establecer y a reforzar las alianzas necesarias de cara a garantizar la calidad y la universalidad de una educación desde la que se fortalezcan valores inclusivos, en un compromiso con la Agenda 2030, y específicamente con el 4.º Objetivo de Desarrollo Sostenible (educación de calidad) (Asamblea

General de las Naciones Unidas, 2015), y que pueda repercutir en nuevas tendencias educativas y en el desarrollo de oportunidades en India, como país emergente en el que todavía persisten marcadas desigualdades sociales. Esta visión de la educación como elemento transformador de la sociedad (Nigam, Ganesh y Rana, 2020, p. 101), a su vez, contribuirá a vertebrar las oportunidades que un país como India —con su vasta extensión, el elevado volumen de población y el rápido crecimiento económico— representa para España (Havlik *et al.*, 2009, p.4). Es aquí donde adquiere importancia la consideración del aprendizaje de español en el ámbito de las relaciones bilaterales entre España e India, donde la creciente demanda de estudios del idioma responde esencialmente a una mayor preocupación por mejorar la calidad de la enseñanza y por ampliar las oportunidades laborales en un mercado cada vez más internacionalizado y en constante expansión (Gómez Sierra, 2019, pp. 5-6), y en el que los programas españoles pueden contribuir positivamente a la configuración de la nueva realidad en enseñanza de lenguas extranjeras, teniendo en cuenta la creciente demanda de estudios de español.

A pesar de esta apuesta por la formación y de la importancia creciente del español y de su estudio en India, encontramos un vacío de información institucional actualizada y unificada que permita generalizar datos acerca del volumen de estudiantes de español a nivel de país, lo cual permitiría establecer comparaciones (UNESCO, 2014, p. 2) y serviría de referencia. Contamos únicamente con los recuentos elaborados y publicados por el Instituto Cervantes, referidos a la demanda existente en su institución. A esta falta de cifras, sumamos la insuficiencia de estudios integrales y exhaustivos sobre el estado de la cooperación cultural entre España e India, así como de investigaciones actualizadas teóricas y prácticas que engloben el conjunto del país y que incorporen un análisis del contexto como factor influyente. Vinculado a esta idea, destacamos la necesidad de considerar aspectos históricos, sociales y culturales, así como aquellos relacionados con la tradición educativa del país, en estudios que, de igual manera, tengan en cuenta la divergencia de visiones de las lenguas que existen entre culturas diferentes y que reflejan diferentes formas de pensamiento (Bernárdez, 2017, p. 9 y p. 12). Estas investigaciones deberían satisfacer, asimismo, la necesidad de colaboración en proyectos internacionales de investigación entre países desarrollados y países en desarrollo. Esto permitiría compartir conocimientos especializados y recursos, intercambiar ideas, establecer y mantener objetivos comunes, desarrollar destrezas, mejorar la productividad y la calidad de los resultados e incrementar las oportunidades de acceso a financiación (Rensburg, Motala y Arulraj, 2015, pp. 815-816).

La presente investigación se sirve de datos oficiales, de estudios e informes previos publicados, de dos cuestionarios distribuidos entre profesorado y alumnado de español en India y, vertebrándolo todo, de información obtenida mediante la observación directa llevada a cabo a lo largo de cuatro años de desempeño profesional en India (tres cursos académicos de lectorado MAEC-AECID en la Universidad de Bombay [2013-2016], y nueve meses de colaboración docente en el Instituto Cervantes de Delhi [2018-2019]). Esta observación participante ha servido para lograr profundizar en la realidad y obtener información cualitativa relevante que ha permitido el análisis interpretativo contrastable de los datos manejados para este estudio (Barro, Jordan y Roberts, 2001, p. 88).

A continuación, se describirá en primer lugar la evolución de India como país emergente, el desarrollo social y de las desigualdades y la influencia que la economía ha tenido en la enseñanza de lenguas extranjeras en el país. Seguidamente, se analizará la situación del español y la evolución de los dos proyectos oficiales de cooperación y de difusión de



la lengua y la cultura españolas en India —el programa MAEC-AECID de Lectorados y el Instituto Cervantes— y se identificarán aspectos de mejora. Para concluir, a partir del papel que ambos proyectos desempeñan como socios influyentes en el desarrollo educativo en India y en el marco general de las relaciones bilaterales, se formularán propuestas para un trabajo de conjunto que se complemente y se coordine, también en colaboración con instituciones indias, con el fin de alcanzar metas adaptadas a las necesidades desde el desarrollo de programas de enseñanza de idiomas (Gong y Guo, 2019, p. 41) y teniendo en cuenta el contexto actual indio, esto es, una economía emergente con una clase media en crecimiento (Damodar Shingare y Kanoi, 2020, p. 1503) y el aumento significativo de una demanda de estudios de español que apunta hacia la necesidad preeminente de contar con una base institucional coordinada.

## 2. India: contexto económico y de enseñanza

Desde una perspectiva longitudinal, el hispanismo en India cuenta en las últimas décadas con una trayectoria más breve que otros idiomas como el alemán, el francés o el ruso (Ganguly, 2005; Rai, 2017). Hasta 1991, India era una economía mixta controlada por el Estado (Saxena, 2008, p. 117), con tres lenguas extranjeras principales de influencia, esto es, el francés, el alemán y el ruso. Al protagonismo de la lengua francesa en India contribuyó considerablemente el trabajo de difusión lingüística y cultural desempeñado por la Alianza francesa. Por su parte, el auge del alemán se debió al avanzado desarrollo de la industria y economía alemanas y, por último, el ruso adquirió importancia a raíz de las relaciones bilaterales entabladas con Rusia.

La reforma económica y política de liberalización emprendida en 1991 supuso una apertura de la economía india al comercio exterior y a la inversión extranjera, y un aumento de la presencia de empresas extranjeras en el país, con el consiguiente afloramiento de nuevos mercados de trabajo (Saxena, 2008, p. 120) que conllevaron la necesidad de comunicación en lenguas extranjeras, incluyendo el español —junto con el chino, el coreano y el japonés—, debido al desarrollo económico de América Latina y al interés, por parte de India, de fortalecer las relaciones con las economías emergentes del continente (Rai, 2017, p. 2). Estas nuevas exigencias del mercado, inevitablemente, supusieron una serie de reformas en el campo de la educación superior (Saxena, 2008, p. 122) que repercutieron, entre otros, en el auge de la enseñanza de idiomas a nivel universitario, incluido el español. En la actualidad, la demanda de profesionales con conocimientos de idiomas se mantiene en crecimiento especialmente en los ámbitos de la traducción, del turismo y de las tecnologías de la información, de ahí la insistencia en la importancia del aprendizaje de idiomas en todos los niveles de enseñanza reglada (Mathachan, 2019, p. 27-29).

Con 1366 millones de habitantes, según cifras del Banco Mundial para 2019, India es el segundo país más poblado del mundo, por detrás de China. Según los últimos informes del Instituto de Comercio Exterior (ICEX, 2019 y 2020), el volumen de población activa mayor de quince años pasó de un 53,6 % a un 54,2 % entre 2019 y 2020, y la tasa de desempleo descendió de un 3,5 % a un 2,6 % en un país en el que, según el Fondo de Población de las Naciones Unidas, casi la mitad de la población tiene edades inferiores a los 24 años y que además cuenta con el volumen de población joven más grande de su historia (dos tercios del total de la población [Damodar Shingare y Kanoi, 2020, p.

1503]), una tendencia que las estimaciones prevén que se mantenga hasta 2025<sup>1</sup>. De forma similar, según las estadísticas, el volumen de clase media podría superar los mil millones de personas en 2030, un crecimiento del 68,4 % respecto a cifras de 2019<sup>2</sup>. Relacionado de igual manera con el estado de la población, la tasa de población urbana se situaba en el 33,6 % en 2019 (ICEX, 2019), con un crecimiento anual del 2,3 % según el Banco Mundial<sup>3</sup>, representado mayoritariamente por jóvenes que migran a las ciudades en busca de trabajo (Damodar Shingare y Kanoi, 2020, p. 1505). Para el conjunto de la población del país, se estima un incremento de casi 273 millones de personas entre 2019 y 2050 y se prevé que, alrededor del año 2027, India sobrepase a China en número de habitantes y que se coloque a la cabeza mundial en volumen de población (United Nations Department of Economic and Social Affairs, Population Division, 2019, p. 12). En las mismas circunstancias, el elevado volumen de población joven mencionado, además de ser un motor importante para el futuro económico del país, podría igualmente traducirse en un volumen considerable de mano de obra en la próxima década, situado ya en 520 millones de trabajadores en 2019 y en segunda posición a nivel mundial (Damodar Shingare y Kanoi, 2020, p. 1503).

Desde el punto de vista económico y del desarrollo equitativo de la población, la economía india experimentó una mejora de cuatro décimas en 2007, una evolución que, sin embargo, no se apreció en las cifras de desarrollo equitativo para el conjunto de la población, el cual experimentó un retroceso hasta 2009. Es a partir de entonces cuando observamos un avance gradual positivo en este último indicador, tendencia que no se hace extensiva a los datos relacionados con el declive económico y la pobreza. La puntuación de la economía india alcanzó las cotas más elevadas en 2006, 2009 y 2018 (The Fund for Peace, 2020)<sup>4</sup> y, según el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2018, p. 32), el coeficiente Gini de desigualdad para India durante el periodo 2010-2017 es de 35,1, una mejora de escasas tres décimas en la distribución de los ingresos familiares con respecto a 2009 (35,4)<sup>5</sup>.

En lo que respecta a la evolución del grado de alfabetización de la población mayor de quince años, según la Organización de las Naciones Unidas, en 2018, un 74,4 % de la población estaba alfabetizada, comparado con un 69,3 % en 2011. La evolución por sexos para los mismos años indica un 65,8 % de hombres alfabetizados en 2011 y un 82,4 % en 2018. En el caso de las mujeres se ha pasado de un 59,3 % en 2011 a un 78,9 % en 2018<sup>6</sup>. Cabe mencionar que el analfabetismo afecta, en mayor medida, a la India rural, medio en el que en 2030 seguirá viviendo la mayor parte de la población (Damodar Shingare y Kanoi, 2020, p. 1505).

Con todo, y a pesar de los contrastes y de las desigualdades que persisten y que afectan al desarrollo equitativo de la población, India cuenta hoy con una de las economías de crecimiento más acelerado del mundo, ha conseguido reducir la pobreza extrema

1 Recuperado el 9 de diciembre de 2020 de <https://www.unfpa.org/data/demographic-dividend/IN> y <https://india.unfpa.org/en/topics/young-people-12>

2 Recuperado el 9 de diciembre de 2020 de <https://oecd-development-matters.org/2019/05/07/look-east-instead-of-west-for-the-future-global-middle-class/>

3 Recuperado el 9 de diciembre de 2020 de <https://data.worldbank.org/country/india?view=chart>

4 Recuperado el 18 de noviembre de 2020 de <https://fragilestatesindex.org/country-data/>

5 Recuperado el 19 de noviembre de 2020 de <https://data.worldbank.org/indicator/SI.POV.GINI?locations=IN>

6 Recuperado el 11 de diciembre de 2020 de <http://uis.unesco.org/en/country/in>

(Kalyani, 2015, p. 44) y es la quinta economía mundial en términos de PIB nominal y la tercera por paridad de poder adquisitivo (Damodar Shingare y Kanoi, 2020, p. 1503), por detrás de China y Estados Unidos (Central Intelligence Agency [CIA], 2019)<sup>7</sup>. Sin embargo, a pesar del robusto crecimiento de su economía, el empleo generado beneficia en mayor medida a la mano de obra que cuenta con estudios y que, por tanto, resulta más productiva, que a los más pobres, un capital humano considerado inferior. Esto genera que, en una de las economías emergentes más importantes del mundo, las condiciones de trabajo para muchos de sus ciudadanos dejen todavía margen para la mejora (Kalyani, 2015, p. 44).

Si consideramos que la educación desempeña un importante papel en el crecimiento de las sociedades, en el caso concreto de la enseñanza superior, esta es un elemento influyente en la reducción de las desigualdades económicas y en el desarrollo de capacidades (Nigam, Ganesh y Rana, 2020, p. 97 y p. 101), frenado este último en India por la falta de calidad en la enseñanza y por la desigualdad en las oportunidades de acceso (Mathachan, 2019, p. 23). De la misma manera que los cambios políticos, económicos y sociales acontecidos en Europa a partir de los años sesenta del siglo xx despertaron nuevas actitudes hacia el aprendizaje de idiomas, tendentes a favorecer el desarrollo personal y la comunicación tanto en el ámbito académico como en el profesional (Aguirre Beltrán, 2016, p. 35), uno de los sectores que mejor refleja en la actualidad el proceso de transformación que está experimentando India es el educativo, influido por el crecimiento económico y comercial del país, por la apertura a mercados extranjeros y por el desarrollo de la clase media y el aumento de las cifras de consumo (Gómez Sierra, 2019, pp. 8-9).

La enseñanza superior en India ha experimentado un crecimiento y una expansión acelerados desde la independencia del país en 1947 (Nigam, Ganesh y Rana, 2020, p. 102), un crecimiento que en el ámbito público, por el contrario, no ha ido acompañado de un desarrollo integral paralelo. 73 años después, la educación terciaria en India sigue haciendo frente a desafíos de desarrollo sostenible como la equidad de género, de clases y de regiones; la calidad de la educación (Damodar Shingare y Kanoi, 2020, p. 1506; Nigam, Ganesh y Rana, 2020, p. 97); las infraestructuras, la inversión en investigación y las oportunidades para la movilidad y el intercambio académico (Sheikh, 2017, pp. 39-40). A todo ello se suma una escasez de personal docente de un 25-30 %, según datos del Ministerio de Desarrollo de Recursos Humanos (Nigam, Ganesh y Rana, 2020, p. 101). Ante esta coyuntura, India debería plantearse, a partir de un análisis de las necesidades sociales, las capacidades en lenguas extranjeras que quiere desarrollar a nivel de país (Gong y Guo, 2019, p. 22).

La University Grants Commission (en adelante, UGC) nació en 1956 como institución coordinadora de los estudios superiores India. Entre sus funciones están, sumado a la coordinación, la aportación de fondos y el mantenimiento de unos niveles de calidad en las instituciones de educación superior (Nigam, Ganesh y Rana, 2020, p. 98) que permitan afrontar los retos del siglo XXI (Mathachan, 2019, p. 23). Según datos recopilados en su web, el número de centros de enseñanza terciaria en India pasó de 725 en 1951 a más de 43 000 en 2017. Un informe elaborado por el Departamento de Educación para el curso 2018-2019 (Ministry of Human Resource Development, 2019, p. i), en el que se recopilan datos aportados por los propios centros, cifra en 51 649 el número de centros de enseñanza superior registrados, 1685 más que el año anterior (Ministry of Human

7 Recuperado el 18 de noviembre de 2020 de <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/in.html>

Resource Development, 2018, p. i). 993 de estos centros son universidades, 39 931 son colegios universitarios y 10 725 son instituciones reconocidas como universidades. De las 993 universidades, 385 son privadas, 394 se ubican en zonas rurales y 9 son institutos universitarios de lenguas. Si comparamos los mismos informes anteriores, el número de matriculaciones en el conjunto de instituciones de enseñanza superior pasó de 36,6 millones en 2017-2018 a 37,4 millones para el curso siguiente. Del total, el 48,6 % de las matriculaciones durante 2018-2019 corresponden a mujeres, un aumento de un punto respecto a las registradas para el curso anterior. Al mismo tiempo, según estudios de la OCDE (OECD, 2012, p.2, y 2017, p. 10), en 2013 India se situaba por detrás de China y de Estados Unidos en número de graduados universitarios y se estima que en 2030 ocupe el segundo puesto, por detrás de China. No obstante, a pesar de la rápida expansión de las instituciones de enseñanza superior tras la independencia, tres temas que preocupan hoy en el país y que conciernen a la calidad de la educación superior en centros públicos son la insuficiente dotación presupuestaria, la ausencia de políticas sólidas de desarrollo del sector a largo plazo que está beneficiando a las instituciones privadas de enseñanza y el hecho de que ninguna universidad india destaque en las principales clasificaciones mundiales (Nigam, Ganesh y Rana, 2020, p. 101).

Relacionado con la movilidad estudiantil internacional, el Instituto de Estadística de la UNESCO contabilizan más de 375 000 estudiantes indios en países extranjeros. Los destinos principales son Estados Unidos (135 940 estudiantes), Australia (73 316), Canadá (34 806), Reino Unido (19 599), Alemania (15 473), Emiratos Árabes Unidos (13 370) y Nueva Zelanda (11 604)<sup>8</sup>. Un gran reto ahora para las universidades españolas es aumentar la matriculación de estudiantes procedentes de India, situada en la actualidad, según las mismas estadísticas, en 626 estudiantes. Esto indica un número muy reducido de alumnado indio en universidades españolas, a pesar del prestigio que tienen en India instituciones como las escuelas de negocios españolas.

### **3. El español en India**

El español es la segunda lengua más hablada del mundo, casi 22 millones de personas lo estudian como lengua extranjera y se disputa con el francés y con el chino mandarín el segundo puesto como segunda lengua extranjera de estudio a nivel mundial (Instituto Cervantes, 2019, p. 12 y p. 19).

Los orígenes de la enseñanza de español en India se remontan a 1958, y tuvieron lugar en instituciones dependientes del Ministerio de Defensa nacional (Ganguly, 2005). En el plano universitario, la Universidad de Delhi cuenta con estudios de español desde comienzos de la década de 1970 y, desde los años noventa, con estudios hispánicos a nivel de grado y de máster. Por su parte, la Universidad Jawaharlal Nehru incluyó los estudios hispánicos entre sus programas en el año 1971, con proyecciones docentes e investigadoras. Aunado a esto, cabe agregar las oportunidades para realizar estancias en países hispanohablantes de las que se beneficiaron profesores indios y que contribuyeron a estructurar los estudios hispánicos en India, a los cuales se suma ahora una nueva generación de hispanistas indios jóvenes formados mayoritariamente en India (Pujol Riembaud, 2012).

Actualmente existe un interés creciente por el aprendizaje de español a nivel universitario en India, y diversas universidades del país ofrecen estudios de idioma, pero no

8

Recuperado el 24 de noviembre de 2020 de <http://uis.unesco.org/en/uis-student-flow>



contamos con un recuento o seguimiento institucional general centralizado que indique cuáles son estas universidades, los niveles de estudios que ofrecen y el volumen de alumnado. Todo ello permitiría obtener una visión de conjunto del país. A estas circunstancias hay que añadir que pocas de estas universidades cuentan con estudios completos de grado y máster. Entre aquellas de las que tenemos constancia están la Universidad Jawaharlal Nehru de Delhi, la Universidad de Delhi, la Universidad de Inglés y Lenguas Extranjeras de Hyderabad, la Universidad Doon de Dehradun y la Universidad Musulmana de Aligarh. La Universidad Savitribai Phule de Pune, por su parte, ofrece únicamente estudios de máster. Existen además otras universidades públicas que imparten cursos de español al margen de los programas de grado<sup>9</sup>, o como asignatura optativa incluida en el plan de estudios de estos, como son la Universidad Hindú de Benarés, la Universidad Jamia Milia Islamia de Delhi, la Universidad de Rajastán, la Universidad de Inglés y Lenguas Extranjeras de Shillong, la Universidad de Hyderabad, la Universidad de Bangalore y la universidad a distancia IGNOU (Indira Gandhi National Open University).

Si a nivel universitario, como detallaremos más adelante, se observa un aumento del volumen de estudiantes para estudios de español, este crecimiento es igualmente destacado en centros privados de enseñanza no reglada de idiomas, entre los que incluimos el Instituto Cervantes (Gómez Sierra, 2019, pp. 13-18). Este último incremento responde a un interés por aprender español, en la mayoría de los casos con miras profesionales, que las universidades no consiguen atender (Pujol Riembau, 2012). Es también en los centros privados de enseñanza reglada primaria y secundaria donde las lenguas extranjeras realmente se valoran y donde, si bien su aprendizaje en India se asocia más al francés y al alemán —ambos con una trayectoria más larga y con mayor presencia en el país—, el español despierta cada vez más interés (Francisco Javier Menéndez Sánchez, comunicación personal, 3 de junio de 2019).

Esta creciente importancia que está adquiriendo el español en la configuración del mapa de las lenguas extranjeras estudiadas en India apunta hacia la necesidad de aumentar la inversión en formación de profesorado de español, más allá del Instituto Cervantes, y en programas de intercambio académico (Campos Palarea y Sengupta, 2017, p. 32), así como de ofrecer oportunidades de movilidad tanto para estudiantes como para docentes.

Llegados a este punto, con el objetivo de determinar la percepción del grado de formación docente y las opciones de movilidad, entre abril y junio de 2019, se distribuyeron sendas encuestas entre alumnado y profesorado de español en diferentes instituciones del país que proporcionaron información cuantitativa relevante para complementar este estudio. De un total de 216 estudiantes participantes procedentes de doce centros de enseñanza, las muestras obtenidas corresponden al Instituto Cervantes de Nueva Delhi, la Universidad de Delhi, la Universidad de Rajastán, la Universidad de Bombay, la Universidad Savitribai Phule de Pune, la Universidad Hindú de Benarés, la Universidad de Inglés y Lenguas Extranjeras de Shillong, la Universidad de Hyderabad, la Universidad Amity de Noida, la Universidad de Bangalore, la Universidad Central de Bangalore y el Central College Bangalore.

En referencia al grupo de docentes, contamos con 38 participantes procedentes de veinte instituciones. Estas son el Instituto Cervantes de Nueva Delhi, la Universidad de Delhi, la Universidad de Bombay, la Universidad Jawaharlal Nehru, la Universidad

9 La docencia de lenguas extranjeras impartida fuera de los estudios de grado se estructura en los tres niveles siguientes: Certificate (niveles A1-A2 del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas), Diploma (niveles A2-B1) y Advanced Diploma o Post-Diploma (niveles B1-B2).



Hindú de Benarés, la Universidad de Hyderabad, la Universidad de Rajastán, la Universidad Jamia Milia Islamia, la Universidad de Inglés y Lenguas Extranjeras de Hyderabad, la Universidad Savitribai Phule, el Management Development Institute de Gurgaon, el Indian Institute of Management de Indore, Indira Gandhi National Open University, la Universidad Amity de Rajastán, la Universidad de Bangalore, el colegio internacional Candor de Bangalore, The International School Bangalore, el colegio internacional Jamnabai Narsee de Bombay y dos institutos de lenguas, el Instituto Hispania y el Lexicos Institute de Gurgaon. De los 38 docentes, 22 (42 %) son de origen indio y 16 (58 %) de origen hispano.

Por lo que se refiere a la movilidad, el 91 % del alumnado encuestado, esto es, 197 participantes, afirma no haber estado nunca en un país de habla hispana. De los 19 restantes, en 11 casos el motivo de la visita ha sido académico. Del total de los encuestados, tan solo un 3,2 % (7 participantes) ha estudiado algún curso de español en un país de habla hispana y, entre aquellos que cursan estudios formales, un 59 % (127 estudiantes) mantiene que sus centros de estudio no les proporcionan oportunidades para participar en estancias de formación en países hispanohablantes.

Del lado de los profesores, 13 (un 59 %) de un total de 22 docentes indios encuestados afirman haber participado en algún programa de formación en un país hispano. Con la excepción de cinco que trabajan en instituciones fuera de la capital, los ocho restantes ejercen sus funciones en Delhi. De estos ocho, seis lo hacen en el Instituto Cervantes.

### **3.1. Programas españoles de enseñanza de lengua y difusión cultural en India**

La labor de acción exterior que España desarrolla en India en materia educativa y cultural se desempeña principalmente a través de dos programas oficiales: el programa MAEC-AECID de Lectorados en universidades indias y el Instituto Cervantes, presentes en el país desde 2006<sup>10</sup> y 2009, respectivamente, y adscritos al Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación.

#### **3.1.1. Programa MAEC-AECID de Lectorados**

El Programa MAEC-AECID de Lectorados de español en universidades extranjeras se ofrece, en convocatorias anuales, a ciudadanos españoles. En el caso de India, son cuatro las instituciones que coordinan su implementación. Se trata de dos instituciones españolas (la AECID y la Sección Cultural de la Embajada española en Nueva Delhi) y dos organismos indios (la UGC y las mismas universidades que participan en el programa). Su implementación queda regulada por un acuerdo multilateral renovable firmado entre la Embajada de España y las distintas universidades.

Para este último año académico, 2019-2020, se han convocado siete plazas de lectorados de español en las siguientes universidades indias: la Universidad de Rajastán, la Universidad Savitribai Phule de Pune, la Universidad de Benarés, la Universidad de Inglés y Lenguas Extranjeras de Hyderabad y en tres universidades de Delhi, la Universidad Jawaharlal Nehru, la Universidad de Delhi y la Universidad Jamia Milia Islamia<sup>11</sup>. Todas ellas se corresponden con las mismas plazas convocadas para el curso

10 La primera convocatoria oficial a la que hemos tenido acceso corresponde al curso académico 2006-2007. Según información proporcionada por la AECID, la Universidad de Delhi y la Universidad Jawaharlal Nehru, también en la capital, participan en el programa con anterioridad a 2003.

11 Recuperado el 12 de diciembre de 2020 de <https://www.aecid.es/ES/becas-y-lectorados/convocatorias-maec-aecid/lectorados>

anterior, 2018-2019. Únicamente la Universidad Jawaharlal Nehru, la Universidad de Delhi y la Universidad de Inglés y Lenguas Extranjeras de Hyderabad incluyen entre sus programas estudios hispánicos a nivel de grado, de máster y también de tercer ciclo.

En términos generales, el número de matriculaciones confirma una gran demanda de aprendizaje de español y de especialización a nivel universitario, cifras que son especialmente significativas en los cursos correspondientes a los niveles más bajos del idioma, según hemos constatado a partir de los datos de matriculación proporcionados por diferentes departamentos universitarios. Así, el Departamento de Francés de la Universidad de Bombay registró una media de 70 estudiantes para el nivel Certificate de español entre 2013 y 2016, último año en el que participó en la convocatoria de lectorados, y la Universidad de Benarés hubo una media de 60 entre 2017 y 2019. Por su parte, el Departamento de Lenguas Germánicas y Romances de la Universidad de Delhi contó en 2019 con 119 alumnos matriculados en estudios de grado y 32 de máster, ambas cifras que han ido aumentando progresivamente en los últimos años. En el Centro de Estudios Españoles, Portugueses, Italianos y Latinoamericanos de la Universidad Jawaharlal Nehru, desde 2017 hasta 2019, el número de estudiantes de grado ha pasado de 30 a 39. Por último, en la Universidad de Rajastán, entre 2017 y 2020, el número de estudiantes para los cursos de Certificate y de Diploma ha aumentado de 46 a 82 y de 11 a 25, respectivamente.

A pesar de este manifiesto interés por los estudios de español, las diferentes convocatorias anuales de lectorados publicadas por la AECID demuestran un descenso paulatino del número de puestos convocados. De las diez plazas convocadas para el curso académico 2006-2007 se pasó a doce en el curso siguiente, 2007-2008. Sin embargo, a partir de aquí empiezan a disminuir gradualmente hasta situarse en las siete plazas ofrecidas en la última convocatoria. Cabe destacar que, en un periodo de tiempo de dos años (desde 2017 hasta 2019) se cancelaron las plazas de lectorado en tres de las cuatro ciudades con mayor volumen población del país, esto es, Bombay, Calcuta y Chennai. Este retroceso ha supuesto un freno para la consolidación del programa de lectorados en India, un programa que, además de beneficiar a las universidades públicas porque les permite contar con profesorado nativo del idioma, abre el camino a la inserción del hispanismo en universidades que no cuentan con una larga trayectoria en estudios de español (Pujol Riembau, 2012). Esta disminución progresiva de las plazas convocadas en los últimos años ocurre precisamente con posterioridad a la difusión de los resultados de la investigación llevada a cabo por el Real Instituto Elcano de estudios internacionales y estratégicos (Campos Palarea y Sengupta, 2017), en la que, en el marco de la mejora de las relaciones bilaterales en materia educativa entre España e India, se cita al Instituto Cervantes pero no se hace mención alguna al programa MAEC-AECID de Lectorados, a pesar de estar ambos adscritos al mismo ministerio y de contar este último con más años de trayectoria docente en el país.

### 3.1.2. Instituto Cervantes

El Instituto Cervantes de Nueva Delhi empezó sus funciones en India en 2009, año en el que se contabilizaron más de 50.000 horas/alumno (Pujol Riembau, 2012). Once años después, en 2018, la cifra había aumentado más de un 700 %, hasta alcanzar las 382.000 horas/alumno. Sumado a los Institutos Cervantes de Pekín y de Manila, el centro de Delhi lidera el número de horas de docencia impartidas (Instituto Cervantes, 2018, p. 20 y p. 253).

Los exámenes oficiales DELE (Diploma de Español como Lengua Extranjera), organizados desde el Instituto Cervantes de Nueva Delhi, se realizan en India desde 2005, gestionados en aquel momento desde el exterior. De los primero 42 candidatos presentados, el número ha ido ascendiendo hasta sobrepasar los 1600 en 2019. Este incremento es una evidencia clara y documentada del progresivo aumento en la demanda de conocimientos de español en India. A continuación, la figura 1 muestra el progreso del volumen de examinandos:

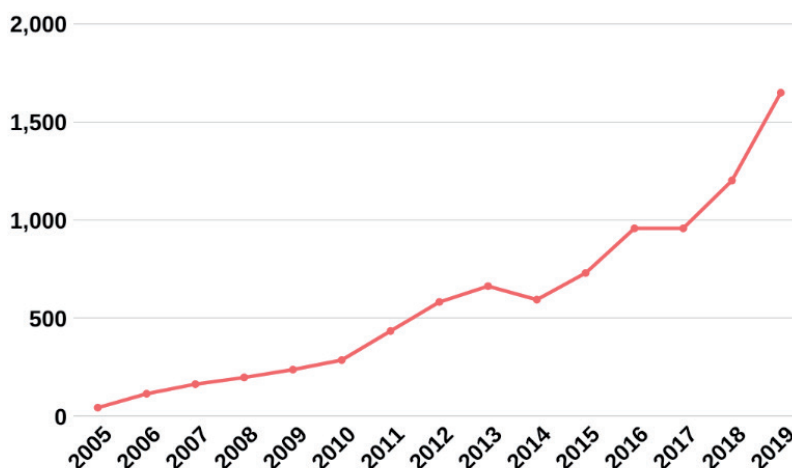


Figura 1. Evolución del número de matrículas para exámenes DELE en India. Fuente: Instituto Cervantes.

En la actualidad, el Instituto Cervantes de Nueva Delhi administra las pruebas de exámenes DELE que se realizan en el mismo centro, en otros centros acreditados en las ciudades indias de Calcuta, Bombay, Jaipur, Musoorie y Chennai, así como en las ciudades de Daca, en Bangladés, y en Lahore, Pakistán. Conviene subrayar que, en el impulso de estas pruebas oficiales de certificación en India, el programa MAEC-AECID de Lectorados desempeña un papel importante (Pujol Riembau, 2012).

El Plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC) (Instituto Cervantes, 2006) es el instrumento de referencia en el que se recopilan los objetivos institucionales y docentes de la institución. Entendido como marco de decisión y de actuación, el PCIC representa, desde un enfoque curricular, una visión amplia de los procesos de enseñanza y aprendizaje de idiomas (Aguirre Beltrán, 2016, p. 37). Nace ante la proliferación de centros Cervantes en diferentes países y tiene como meta establecer una serie de criterios generales que permitan implementar una actuación homogénea y coordinada para el estudio del español como lengua extranjera, además de contribuir a una formación docente de calidad (PCIC, 2006, p. 7 y p. 9), adaptando todo ello a cada contexto sociocultural y de enseñanza específicos (Aguirre Beltrán, 2016, p. 54). Desde una perspectiva académico-científica, el PCIC destaca la necesidad de que el Instituto Cervantes participe en investigaciones internacionales en el campo de las lenguas y en proyectos para el desarrollo de herramientas que permitan intercambiar conocimientos (PCIC, 2006, p. 14 y p. 16).

En cuanto al número de centros docentes, si tomamos como referencia la presencia de institutos análogos en India, el Instituto Cervantes dispone únicamente de un centro,

comparado con los catorce institutos de Alliance française, los seis del Goethe-Institut y los dos centros del Instituto Camões. Teniendo en cuenta que la presencia de centros Cervantes en India es inferior a la de sus análogos europeos y que la oferta de estudios de español en India es inferior a la demanda actual, se vuelve necesaria la expansión del trabajo que realiza el Instituto Cervantes a otras ciudades del país como Calcuta o Bombay (Campos Palarea y Sengupta, 2017, pp. 31-32), las capitales cultural y financiera, respectivamente. Al mismo tiempo, es necesario extender el núcleo de la enseñanza de español, concentrado en la actualidad en el Instituto Cervantes y, por tanto, en Nueva Delhi. No obstante, como hemos comprobado, el segundo proyecto institucional para la enseñanza de español en India, el programa MAEC-AECID de Lectorados, ha perdido fuerza en los últimos años.

### 3.2. Limitaciones del estudio

Describimos, a continuación, las tres limitaciones metodológicas principales surgidas durante la realización de este estudio, en relación con los dos cuestionarios distribuidos.

En primer lugar, con el objetivo de ampliar la muestra de estudio más allá de las instituciones en las que se ha realizado o se estaba realizando un trabajo presencial, y ante la falta de información sistematizada sobre las universidades indias que ofrecen estudios de español, hemos recurrido a contactos directos establecidos durante los años de experiencia personal docente en el país para que nos facilitaran el acceso al profesorado y al alumnado de sus respectivos centros, así como a una búsqueda general en páginas web de universidades y departamentos universitarios. En el caso del cuestionario para el profesorado, además, se ha ampliado la búsqueda a través de redes sociales profesionales y de la base de datos de la Asesoría de Educación de España en India, la cual cuenta con las direcciones de contacto de los docentes de español en India registrados. Esta última, sin embargo, es general y no permite filtrar la búsqueda por tipo de centro de trabajo. Se ha tenido que especificar en la toma de contacto, por tanto, que el cuestionario iba dirigido a profesorado universitario. A pesar de esto, han participado cinco docentes que desempeñan su labor en institutos de idiomas o colegios internacionales. Sus respuestas han sido finalmente incluidas en las muestras de estudio atendiendo al razonamiento siguiente:

Primero, consideramos que aportan información relevante desde una perspectiva complementaria. Segundo, a lo largo de su formación han estado o están en contacto con instituciones de enseñanza superior o de enseñanza a adultos de español. Por último, conforman una red de trabajo alrededor de la enseñanza de español en India, a través de su suscripción a la lista de distribución de información gestionada por la Asesoría de Educación.

La segunda limitación está relacionada con la comunicación en línea. El hecho de no disponer de acceso directo a la mayoría de los encuestados ha influido en gran medida en la gestión, en la efectividad de los recordatorios posteriores enviados y en el volumen de respuestas recibidas. Este factor ha tenido mayor incidencia en los cuestionarios distribuidos entre alumnado a través de un docente del mismo centro, en calidad de intermediario.

En tercer lugar, recurrir a la distribución de los cuestionarios en línea ha supuesto, indiscutiblemente, una menor inversión de tiempo de cara a la compilación y sistematización de los datos obtenidos, un aspecto positivo teniendo en cuenta la vasta extensión geográfica de India. No obstante, esta modalidad produce, por regla general, un menor índice de respuesta que en situaciones de administración presencial de cuestionarios y también posibles incoherencias en respuestas que, al no tener contacto directo con los participantes, no es posible resolver y podría influir en el grado de fiabilidad y validez de la herramienta.

## 4. Conclusiones

Al igual que ocurre en muchos otros países, la lengua española está adquiriendo cada vez más importancia en India, no solo en el mundo académico, sino también en los negocios, y esto genera un aumento de la demanda por su aprendizaje. Si la tendencia de la demanda de aprendizaje de un idioma es un reflejo de la importancia de este en el futuro, en el caso concreto de India, necesitamos contar con información objetiva, sistematizada y actualizada que ayude a diseñar un sistema de centros, a contabilizar el número de estudiantes y a analizar la evolución de los estudios de español en el conjunto del país y en los diferentes niveles educativos. Esto permitirá priorizar objetivos en aras del fortalecimiento de la cooperación educativa y cultural, como pilar influyente en las relaciones bilaterales entre España e India, con miras a largo plazo y teniendo en cuenta las optimistas previsiones de futuro para el español como lengua extranjera de estudio y de comunicación internacional.

La demanda actual de estudios de español en India brinda oportunidades y abre nuevas vías de trabajo para los programas españoles de lengua y cultura ya emprendidos en el país. El aprovechamiento adecuado de esta situación favorable requiere maximizar la cooperación entre las diferentes instituciones españolas involucradas y también entre estas y las instituciones indias. Esto permitirá compartir y comparar datos y experiencias de cara al desarrollo cooperativo de los proyectos de enseñanza y a la capacitación de las instituciones para actuar como referentes de nuevas tendencias educativas, dentro y fuera del país, en calidad de socios dentro de un programa de desarrollo educativo conjunto que permita coordinar enfoques para la evolución del hispanismo que abarquen al conjunto del país, considerando el contexto y las posibilidades de desarrollar programas adaptados a la realidad del momento.

A nivel nacional, sin embargo, encontramos una base institucional insuficiente, no coordinada y centrada principalmente en la capital, Nueva Delhi. Desde el lado institucional español, sería conveniente recobrar e incrementar el número de plazas de lectorados en universidades públicas. Cabe destacar que, de los siete actuales, tres se encuentran en la capital y que se han cancelado tres plazas en universidades de ciudades periféricas importantes como Calcuta, Chennai y Bombay, esta última con representación institucional española a través del Consulado General, de la Consejería de Economía y Comercio y de la Consejería de Turismo. Por su parte, el desarrollo de un programa de trabajo colaborativo entre el Instituto Cervantes y el programa MAEC-AECID de Lectorados permitirá dotar a todas las universidades participantes en este último, sin limitarlas a las de la capital, de un marco institucional más amplio que beneficiaría a la proyección de la lengua española y su(s) cultura(s) en India, y a una consolidación de la labor de los lectores que integre en igual medida el trabajo realizado fuera de la capital.

Asimismo, consideramos que el Instituto Cervantes, además de analizar la idoneidad de contar con un centro para la difusión de la lengua y la cultura españolas en Bombay, capital financiera del país y con un volumen elevado de población joven activa, podría desempeñar un papel determinante a la hora de establecer alianzas con universidades y otras instituciones de educación superior con fines docentes, contribuir con investigaciones al hispanismo académico y cooperar con instituciones indias para establecer líneas e intereses prioritarios de investigación. Todo ello permitirá explotar sinergias y contribuirá a un desempeño más coordinado y a un mejor aprovechamiento de la inversión oficial española en proyectos educativos y culturales en India que, a su vez, comporte beneficios a largo plazo para el conjunto de la cooperación bilateral.



Desde las instituciones indias, en el contexto del auge del español en el continente asiático, conviene considerar la relevancia que está adquiriendo el estudio del idioma en India y esforzarse por crear un sistema de trabajo coordinado y una oferta universitaria que apueste por un mayor impulso de los estudios de español, por contar con profesorado nativo en la medida de las posibilidades, por el intercambio académico y profesional y por el desarrollo de la investigación, al igual que está haciendo China desde hace ya un tiempo (Marco Martínez y Lee Marco, 2010). Paralelamente, las instituciones de enseñanza superior indias deberían tener las miras puestas también en el desarrollo que está experimentando el español a nivel de Asia y unirse a él. Dentro del continente asiático, India debería hacer muestra de un hispanismo de calidad, derivado de un esfuerzo conjunto y, considerando las tasas de demanda, liderar proyectos académicos y de investigación en el continente, con miras a largo plazo.

Si partimos de la consideración de India como economía emergente, con una población que supera los 1300 millones de habitantes, en pleno desarrollo, con una clase media en aumento formada mayoritariamente por jóvenes y con un descenso gradual del desarrollo desigual de la población desde 2010, se vuelve necesaria una implicación institucional multilateral para analizar pormenorizadamente la situación actual en la que se encuentra la enseñanza de español y el interés por ella, y compartir esta información para que India destaque en informes comparativos internacionales, así como llevar a cabo estudios comparativos sobre la situación de la enseñanza de diferentes idiomas y, en definitiva, potenciar investigaciones que, a partir de una base teórica, analicen los cimientos sobre los que se asientan los estudios de español y que, a su vez, reflejen los distintos contextos y situaciones de enseñanza que se dan a lo largo de toda la geografía del país.

Ante todo, cualquier enfoque para la difusión y organización de los estudios de español en India debe partir de un análisis integral del estado de la cuestión a nivel nacional y, a partir de aquí, establecer un estándar para la enseñanza y aprendizaje del idioma. Esto abrirá nuevas vías de trabajo adaptadas a la situación actual y a las necesidades del país, así como necesarias vías de investigación que permitan la transferencia de resultados replicables y una evolución de los estudios empíricos en el campo de la enseñanza de español en India.

Relacionado con la mejora de las oportunidades de movilidad estudiantil entre India y España, y atendiendo tanto al incremento de estudios de español en enseñanza superior como al volumen mundial que representa el sistema universitario indio, sería conveniente analizar el perfil de alumno que estudia español en las universidades y analizar si procede de estudios hispánicos o de otras titulaciones. Habría que determinar también las características de los alumnos universitarios indios que, bien estudian en universidades españolas, bien muestran interés en ello, y conceder más oportunidades para intercambios académicos. Al mismo tiempo, sería de gran utilidad y conveniencia confeccionar guías con información útil y disponible para aquellos indios atraídos por cursar estudios en universidades españolas que, paralelamente, ofrezca una visión atractiva del sistema educativo español en India. Cabe recordar que Alemania es, en la actualidad, el cuarto país de destino elegido por los estudiantes indios y, a diferencia del inglés, el alemán en India es una lengua extranjera de estudio. Esto demuestra que el alumnado indio interesado en realizar estudios en otros países está dispuesto a aprender idiomas. Cualquier inversión en enseñanza de español en India será, por tanto, una aportación de valor de cara al acercamiento a India del sistema de enseñanza español. La contribución a este tipo de estudios y la mejora de las relaciones con instituciones extranjeras por

parte de las instituciones indias contribuirían también a aumentar el número de programas de intercambio.

En el caso del profesorado, la inversión en programas de formación en India homogeneizados y coordinados, así como en su movilidad y formación internacional, permitirá continuar vertebrando el hispanismo indio, teniendo en cuenta el contexto actual de internacionalización y de desarrollo del país y de sus programas de enseñanza.

Antes de concluir, merece recordar que, a pesar de las cifras de crecimiento positivas, India representa también una suma de desarrollos a diferentes velocidades. Cobra especial relevancia, por tanto, la necesidad de apostar por el sector público educativo como derecho ciudadano y priorizar proyectos que ayuden a alcanzar la igualdad de acceso a una educación de calidad e inclusiva y que tengan un impacto positivo en el progreso de la educación, en la igualdad de oportunidades, en el desarrollo conjunto de la población y en la lucha contra cualquier desigualdad. Son estas desigualdades las que justifican el programa MAEC-AECID de Lectorados en universidades públicas y su contribución al desarrollo de capacidades en los estudiantes. Creemos que su consideración e inclusión en estudios estratégicos de cooperación bilateral entre España e India les atribuiría la importancia que tienen y, además, evidenciaría el conjunto del trabajo que realiza el Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación en India a través de su política de cooperación y difusión educativas y culturales en el exterior.

Por parte de las instituciones españolas que contribuyen a la labor de difusión de la enseñanza de español en India, es necesaria su unidad para explorar el potencial de la lengua española en el país y analizar tanto el estado en curso como el futuro que puede tener como lengua extranjera. Conviene partir de los logros ya alcanzados y avanzar adaptándose a las características educativas, sociales y tecnológicas que presenten los diferentes contextos de enseñanza, olvidando la fórmula de la solución única y valorando el potencial de incluir a India en los discursos internacionales sobre el futuro de la enseñanza de español. Esto, unido al tratamiento de las lenguas como práctica cultural y social, favorecerá procesos de internacionalización de la educación equitativos y equilibrados también fuera de las potencias económicas occidentales y, en la misma línea, contribuirá al cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo del Milenio mediante una mejora de la educación de calidad y el acceso universal a ella, en un compromiso por la excelencia.

Para concluir, el español en India queda respaldado por la intensa labor de proyección del idioma en el exterior llevada a cabo desde las instituciones españolas y, además, cuenta con las condiciones económicas propicias por las que atraviesa el país. Todo ello compone un escenario favorable de futuro para la enseñanza del español en India (Ganguly, 2005), un futuro que, en las circunstancias actuales, requiere de actores y de acciones coordinados, que se complementen entre ellos y que trabajen por una expansión unificada del idioma como lengua extranjera de aprendizaje y de comunicación.

## 5. Referencias

- Aguirre Beltrán, B. (2016). Análisis de necesidades y diseño curricular. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Dir.), *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (vol. II, pp. 35-56). Madrid: SGEL.

- Asamblea General de las Naciones Unidas (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*, 21 de octubre de 2015, A/RES/70/1. Recuperado el 21 de noviembre de 2011 de [https://www.un.org/ga/search/view\\_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=S](https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=S)
- Bernárdez, E. (2017). Non-Western Concepts of Language: Are They of Any Use for the Scientific Study of Language? *Complutense Journal of English Studies*, 25 (pp. 9-25).
- Barro, A., Jordan, S. y Roberts, C. (2001). La práctica cultural en la vida cotidiana: el estudiante de idiomas como etnógrafo. En M. Byram y M. Fleming (Eds.), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas* (pp. 82-103). Cambridge: Cambridge University Press.
- Campos Palarea, R. y Sengupta, J. (2017). *España y la India: en busca de unas relaciones bilaterales más estrechas*. Madrid: Real Instituto Elcano.
- Damodar Shingare, A. y Kanoi, T. (2020). India 2030: The Decade Ahead. *International Journal for Research in Applied Science & Engineering Technology (IJRASET)*, 8 (VII), 1503-1514. DOI: <https://doi.org/10.22214/ijraset.2020.30458>
- Ganguly, S. P. (2005). Los estudios hispánicos en la India. En *Anuario del Instituto Cervantes* 2005 (pp. 429-438). Madrid: Instituto Cervantes.
- Gómez Sierra, F. (2019). *El mercado de la enseñanza de español en India*. Bombay: ICEX.
- Gong, T. y Guo, Y. (2019). A Critical Review of China's Foreign Language Program Development: The Perspective of Language Needs. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* 79, 21-44.
- Havlik, P., R. Stollinger, O. Pindyuk, G. Hunya, B. Dachs, C. Lennon, M. P. Ribeiro, J. Ghosh, W. Urban, V. Astrov, and E. Christie (2009). *EU and BRICs: Challenges and opportunities for European competitiveness and cooperation*. Brussels: European Commission.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Instituto Cervantes (2018). *Memoria 2017-2018*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Instituto Cervantes (2019). *El español: una lengua viva*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Instituto de Comercio Exterior (ICEX) (2019). Fichas-País 2019. India. Recuperado de <https://www.icex.es/icex/es/Navegacion-zona-contacto/libreria-icex/PUB2019817821.html?idTema=10707000&idColeccion=12060359>
- Instituto de Comercio Exterior (ICEX) (2020). Fichas-País 2020. India. Recuperado de <https://www.icex.es/icex/es/navegacion-principal/todos-nuestros-servicios/informacion-de-mercados/paises/navegacion-principal/el-mercado/estudios-informes/DOC2016645918.html?idPais=IN&null>

- Kalyani, M. (2015). Labour Market Situation in India: An Analysis. *International Journal of New Technology and Research (IJNTR)*, 1(8), 44-52.
- Marco Martínez, C. y Lee Marco, J. (2010). La enseñanza del español en China: evolución histórica, situación actual y perspectivas. *Revista Cálamo FASPE* (56), 3-14.
- Mattachan, K. J. (2019). Draft National Educational Policy 2019 and Foreign Language Education in India: A Perspective. *Indian Scholar* (6), 1, 23-30.
- Ministry of Human Resource Development, Department of Higher Education (2018). *All India Survey on Higher Education 2018-2019*. Delhi: Ministry of Human Resource Development.
- Ministry of Human Resource Development, Department of Higher Education (2019). *All India Survey on Higher Education 2018-2019*. Delhi: Ministry of Human Resource Development.
- Nigam, D., Ganesh, M. P. y Rana, S. (2020). Review of the Expansion of Higher Education in India: Cardinal Concerns in the Traverse. *Journal of Critical Reviews*, 7, 97-102.
- Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) (2012). *Education Indicators in Focus*. Paris: OECD.
- Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) (2017). *Benchmarking higher education system performance: Conceptual framework and data, Enhancing Higher Education System Performance*. Paris: OECD .
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2018). *Índices e indicadores de desarrollo humano. Actualización estadística de 2018*. Nueva York: PNUD.
- Pujol Riembau, Ó. (2012). El español en la India. En *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2012*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Rai, D. K. (2017). The Challenges of Spanish Language Teaching in Multilingual India: A Case Study of Delhi. *Pedagogical Research*, 2(2), 1-8. DOI:<https://doi.org/10.20897/pr/80950>
- Rensburg, I., Motala, S. y Arulraj David, S. (2015). Opportunities and challenges for research collaboration among the BRICS nations. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 45 (5), 814-818. DOI: 10.1080/03057925.2015.1074823
- Saxena, R. (2008). *La enseñanza de ELE en India: Desarrollo y desafíos*. Nueva Delhi: Jawaharlal Nehru University.
- Sen, A. (2000). A Decade of Human Development. *Journal of Human Development*, 1(1), 17-23.
- Sheik, Y. A. (2017). Higher Education in India: Challenges and Opportunities. *Journal of Education and Practice*, 8 (1), 39-42.
- The Fund for Peace (2020). *Fragile States Index*. Recuperado el 20 de noviembre de 2020 de <https://fragilestatesindex.org/country-data/>

United Nations Department of Economic and Social Affairs, Population Division (2019). *World Population Prospects: Highlights*. New York: United Nations.

United Nations, Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2014). *BRICS Building Education for the Future*. Recuperado el 20 de noviembre de 2020 de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000229692>

University Grants Commission (2019). *Growth of Higher Education in India*. New Delhi. Recuperado el 20 de noviembre de 2020 de <https://www.ugc.ac.in/stats.aspx>



**ESTUDIOS E INVESTIGACIONES**  
Analysis and Research

1



## *Reacciones de las universidades mexicanas frente al virus SARS-CoV-2*

*Reactions of the Mexican universities against the SARS-CoV-2 virus*

**Shamaly Alhelí Niño Carrasco\*;  
Juan Carlos Castellanos-Ramírez\*\*;  
Rubén Bermúdez Vivas\*\*\***

DOI: 10.5944/reec.39.2021.28890

Recibido: **14 de noviembre de 2020**  
Aceptado: **21 de abril de 2021**

---

\*SHAMALY ALHELÍ NIÑO CARRASCO: Doctora en Psicología de la Educación por la Universidad de Barcelona, España. Profesora Investigadora de Tiempo Completo en la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) de México y del grupo de investigación en Psicología y Educación adscrito a la Facultad de Ciencias Humanas de la UABC. Coordinadora del programa de vinculación entre la UABC y la Secretaría de Educación de Baja California "Desarrollo de escenarios creativos e innovadores a través de los recursos de las Aulas de Medios". **Datos de contacto:** E-mail: shamaly.nino@uabc.edu.mx ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5623-4418>

\*\*JUAN CARLOS CASTELLANOS-RAMÍREZ: Doctor en Psicología de la Educación por la Universidad de Barcelona, España. Actualmente se desempeña como Profesor Investigador de Tiempo Completo en la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) de México y del grupo de investigación en Psicología y Educación adscrito a la Facultad de Ciencias Humanas de la UABC. Miembro del Registro CONACYT de Evaluadores Acreditados (RCEA) de México. Forma parte del Comité de arbitraje de las revistas internacionales "Innovación Educativa" (editada por el Instituto Politécnico Nacional de México) y "Educare" (editada por el Centro de Investigación y Docencia en Educación de la Universidad Nacional de Costa Rica). **Datos de contacto:** E-mail: juan.castellanos8@uabc.edu.mx, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0682-9085>

\*\*\*RUBÉN BERMÚDEZ VIVAS: Profesional Técnico en Contabilidad, Especialidad Fiscal por el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica; estudiante de la carrera Licenciado en Ciencias de la Educación en la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). Responsable de la Administración Académica y Difusión cultural en la Facultad de Odontología-UABC. **Datos de contacto:** E-mail: bermudez.ruben@uabc.edu.mx, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1360-5661>

## Resumen

La propagación del virus SARS-CoV-2 es una emergencia de escala mundial con grandes repercusiones en todos los sistemas educativos. Ante dicho escenario, las universidades han implementado diversas acciones para mitigar el impacto de la pandemia sobre la formación de sus estudiantes. El propósito de esta investigación fue identificar los mecanismos de respuesta implementados por 35 universidades mexicanas. Teniendo como referencia el método de teoría fundamentada, se analizaron los sitios Web oficiales de las universidades y, a partir de la naturaleza de los propios datos, se propusieron categorías conceptuales para caracterizar las acciones, estrategias y programas implementados ante la emergencia. Como parte de los resultados se identificaron 22 categorías conceptuales que se agruparon en cuatro rubros: i) medidas de preparación en una etapa temprana de la emergencia, ii) respuesta y apoyo para la implementación de la modalidad educativa en línea; iii) medidas para el cuidado y bienestar personal y iv) canales de comunicación dirigidos a la comunidad educativa. A partir de las fortalezas identificadas en las universidades se sugiere aprovechar la experiencia acumulada, especialmente los casos exitosos de tres universidades públicas, y pasar de la simple prescripción de pautas para la continuidad académica a la elaboración amplia de planes educativos para la emergencia.

*Palabras clave:* Calidad de la educación; Plan; Prevención; Principios de educación; Toma de decisión; Universidad

## Abstract

The spread of SARS-CoV-2 virus is a worldwide emergency with great repercussions in all educational systems. In this context, the universities have implemented various actions to mitigate the impact of the pandemic on the training of their students. The purpose of this research was to identify the mechanisms implemented by 35 Mexican universities for responding to the health emergency. On the basis of the grounded theory method, the official websites of the universities were analyzed and, based on the nature of the data itself, conceptual categories were proposed to characterize the actions, strategies, and programs implemented due to the emergency. As part of the results, 22 conceptual categories were identified and grouped into four areas: i) preparedness measures at an early stage of the emergency, ii) response and support for the implementation of the online educational modality; iii) measures for well-being and personal care and iv) channels of communication aimed at the educational community. Based on the strengths identified in the universities, it is suggested to take advantage of the accumulated experience, especially the successful cases of three public universities, and go beyond the simple prescription of guidelines for academic continuity to the broad elaboration of educational plans for the emergency.

*Keywords:* Decision making; Higher education; Plan; Prevention; Principles of education; Quality of education; University

## 1. Introducción

A lo largo de la historia de la humanidad, las civilizaciones han enfrentado diferentes escenarios de emergencia provocados por catástrofes de diversa índole y magnitud (Nguyen y Pham, 2018; Revet, 2011). De acuerdo con Nohorstedt (2000), una catástrofe implica rupturas graves en el funcionamiento habitual de la sociedad, con pérdidas de vidas humanas, materiales y ambientales que excede la capacidad de respuesta por parte de la población y los gobiernos ante la rapidez de los acontecimientos.

En las últimas tres décadas, las catástrofes ocasionadas por epidemias virales han sido cada vez más recurrentes en distintas partes del mundo (Esparza, 2016), por ejemplo, el síndrome respiratorio agudo grave (SARS-CoV) en el año 2002, la gripe aviar (H5N1) en el año 2003, la gripe porcina (H1N1) en el 2009, el síndrome respiratorio de oriente medio (MERS-COV) en el 2012, el ébola (EVE) en el 2013 y, de manera reciente, el brote de SARS-CoV-2, virus que causa la enfermedad Covid-19.

Ante el brote de nuevas epidemias, la Organización Mundial de la Salud (OMS) recomienda a los gobiernos adoptar políticas de distanciamiento social para frenar la propagación del virus entre la población. Las investigaciones previas han demostrado que el cierre de espacios públicos en una etapa temprana de la epidemia reduce los índices de contagio y ayuda a retrasar el pico de una epidemia (Ahmed *et al.*, 2018; Baum *et al.*, 2009; Bell *et al.*, 2006; Carlo y Chung, 2009; Cauchemez *et al.*, 2009).

En lo que respecta al cierre de centros educativos, la OMS (2009) estima que la suspensión de clases ayuda a disminuir la demanda de asistencia sanitaria -entre el 30 % y el 50 %- en el pico de una pandemia, sin embargo, también advierte sobre los daños colaterales que dicha acción produce en el desarrollo de los estudiantes, principalmente en aquellos que provienen de familias pobres, que sufren alguna discapacidad o que se ubican en zonas marginadas. Incluso, como refieren Van y Parolin (2020) y Vawter *et al.* (2011), al ser la educación escolar uno de los servicios públicos de mayor importancia para las naciones, un cierre prolongado podría provocar una regresión importante en el desarrollo social y crecimiento económico de los países.

En años recientes, los gobiernos de diferentes países han recurrido al cierre parcial de escuelas debido a diferentes brotes epidémicos (Viner *et al.*, 2020). Solo por mencionar algunos ejemplos, ante la pandemia provocada por el virus SARS-CoV, en el año 2003, las escuelas de Singapur permanecieron cerradas durante tres semanas en el mes de marzo (Chan, 2005), mientras que en Hong Kong las clases presenciales se suspendieron a finales de abril (Fox, 2004) y en la ciudad de Beijing el cierre de escuelas se prolongó por dos meses entre mayo y junio (Pang *et al.*, 2003).

Ante el brote de influenza H1N1 en el año 2009, las escuelas de la Ciudad de México permanecieron inactivas durante tres semanas (Salgado y Villavicencio, 2010), mientras que en algunas ciudades de Estados Unidos y Argentina el cierre de escuelas se prolongó casi por dos meses (Borse *et al.*, 2011; Orellano *et al.*, 2010); por su parte, el gobierno de Taiwán ordenó que aquellas escuelas en donde se reportaran más de cinco estudiantes infectados tendrían que cerrar sus instalaciones durante 15 días para evitar la propagación del virus a las familias de los estudiantes (Yen *et al.*, 2014).

De manera similar, en junio de 2015, más de 700 escuelas de Corea del Sur cerraron sus instalaciones debido a la propagación del virus MERS-CoV (Chen *et al.*, 2017). Otro caso reciente sucedió en el año 2018, en Hong Kong, ante un brote de influenza tipo B, que obligó al gobierno a suspender clases durante un mes en todos los niveles educativos (Ali *et al.*, 2018).

A pesar de los daños ocasionados en los sistemas educativos de algunos países por las epidemias anteriores (Borse *et al.*, 2011; Chan, 2005; Fox, 2004; Pang *et al.*, 2003; Salgado y Villavicencio, 2010; Yen *et al.*, 2014), el cierre de escuelas a nivel global ante la propagación del virus SARS-CoV-2 no tiene precedentes en la historia de la humanidad (Viner, *et al.*, 2020).

La pandemia provocada por el virus SARS-CoV-2 ha generado gran incertidumbre en los sistemas educativos de todo el mundo, desde el nivel básico hasta el nivel superior (Arora y Srinivasan, 2020; Castaman y Rodrigues, 2020; Grammegna, 2020). El 24 de marzo de 2020, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura –UNESCO– estimó que 138 países habían implementado el cierre de escuelas a nivel nacional, afectando de esta manera la formación de 1,370 millones de niños y jóvenes, es decir, aproximadamente el 80 % de la población estudiantil mundial (UNESCO, 2020). En México más de 37 millones de estudiantes se vieron afectados por el cierre prolongado de 265 mil centros educativos, de los que aproximadamente cuatro millones de estudiantes pertenecen al nivel superior.

Ante este escenario, las universidades mexicanas han implementado acciones de respuesta rápida para contener los efectos nocivos de la pandemia en la formación de sus estudiantes. Sin embargo, más allá de la elaboración de planes improvisados de continuidad académica que, en algunos casos, se reducen a instrucciones simples para transitar de una modalidad educativa presencial a una modalidad en línea, la pandemia ha expuesto la poca cultura que existe dentro de algunas instituciones en torno a la educación en situaciones de emergencia (Rodríguez, 2020). En efecto, a pesar de que las universidades mexicanas han tenido que cerrar sus puertas ante distintas circunstancias (por ejemplo, altos niveles de contaminación, huracanes, temblores, brotes epidémicos, huelgas, paros laborales, entre otras) es evidente la falta de protocolos de emergencia para responder ante catástrofes de diversa índole en un sentido amplio (Escudero, 2020).

A pesar de que en los últimos 20 años se ha generado una amplia literatura en torno a la educación en emergencia (Houston, 2017; Kagawa, 2005; Meyer y Wilson, 2011; Moriarty, 2020; Vera y Loaiza, 2015), en la práctica muchas instituciones han descuidado considerablemente la administración de recursos humanos y financieros para impulsar una cultura educativa para la emergencia (Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia [INEE por sus siglas en inglés], 2010). Como manifiesta Moriarty (2020):

"this is not our first emergency—but it is also not likely the last pandemic the world will face. Just as education actors looked to the Ebola emergency and other instances of widespread school closures for insights during the onset of Covid-19, the work we do today lays a foundation for future responses. It is key to document lessons learned and to plan ahead with new ways of working and preparedness in mind" (p.3).

Lo anterior sugiere la importancia de crear espacios para compartir y reflexionar sobre los mecanismos utilizados por las universidades ante la pandemia y, a partir de ello, elaborar modelos que permitan orientar la construcción y operación de planes educativos para la emergencia ante futuras catástrofes. De hacerlo así, no solo se promoverá la implementación de medidas necesarias para garantizar el funcionamiento seguro de las instituciones educativas en un futuro, sino que además se procurará la continuidad del aprendizaje, la atención de las situaciones de vulnerabilidad y, sobre todo, se garantizará la protección y el bienestar de los estudiantes.



En este contexto, el objetivo del presente artículo es hacer constar algunas de las medidas adoptadas por las universidades públicas de México para afrontar la emergencia por Covid-19. De manera particular, a través de una revisión exhaustiva de los sitios web institucionales de 35 universidades públicas y autónomas de México, se identificaron las estrategias, acciones y programas de emergencia implementados durante la pandemia. Vale la pena subrayar que si bien el presente trabajo se centra en explicar las acciones implementadas para contener los efectos nocivos de la pandemia, no denota en modo alguno información sobre la efectividad de dichas acciones en la práctica.

## 2. Método

Se realizó un estudio de tipo exploratorio-descriptivo y el método empleado corresponde a la teoría fundamentada (Bonilla-García y López-Súarez, 2016). Una de las principales características de este método consiste en explorar, de manera inductiva, un fenómeno objeto de estudio y elaborar categorías conceptuales a partir de la naturaleza de los propios datos. En este sentido, el procedimiento de análisis se concretó en tres etapas: i) etapa de codificación abierta que consistió en descubrir las propiedades o elementos básicos que caracterizaron el fenómeno de estudio; ii) etapa de codificación axial que implicó la construcción de categorías conceptuales y su agrupación en dimensiones más amplias de acuerdo a sus similitudes; y iii) etapa de muestreo teórico en donde evaluadores externos aplicaron en la misma población las categorías conceptuales previamente diseñadas para garantizar la validez del protocolo.

### 2.1. Participantes

Para la realización del estudio se tuvieron en cuenta las universidades que, de acuerdo con la Secretaría de Educación Pública de México, operan bajo el régimen jurídico de instituciones educativas públicas autónomas; por lo tanto, en esta investigación no se consideraron las universidades privadas y universidades públicas de gobierno.

Como se aprecia en la Tabla 1, la muestra quedó conformada por 35 universidades públicas autónomas distribuidas entre las cinco regiones que comprende el territorio mexicano: siete universidades en la zona noroeste, cinco en la zona noreste, ocho en la región de occidente, siete en la zona central del país y ocho en la región sureste.

Tabla 1.

*Universidades seleccionadas para la realización del estudio*

<b>Región</b>	<b>Universidad</b>
<b>Noroeste</b>	1. Universidad Autónoma de Baja California (UABC)
	2. Universidad Autónoma de Baja California Sur (UABCS)
	3. Universidad de Sonora (UNISON)
	4. Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH)
	5. Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS)
	6. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ)
	7. Universidad Autónoma de Occidente (UAdeO)
<b>Noreste</b>	8. Universidad Autónoma de Coahuila (UADEC)
	9. Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL)
	10. Universidad Juárez del Estado de Durango (UJED)
	11. Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT)
	12. Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP)
<b>Occidente</b>	13. Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA)
	14. Universidad de Colima (UdeC)
	15. Universidad de Guanajuato (UG)
	16. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH)
	17. Universidad Autónoma de Nayarit (UAN)
	18. Universidad de Guadalajara (UDG)
	19. Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ)
	20. Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ)
<b>Centro</b>	21. Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)
	22. Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMex)
	23. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH)
	24. Universidad Autónoma de Guerrero (UAGro)
	25. Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx)
	26. Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM)
	27. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP)
<b>Sureste</b>	28. Universidad Autónoma de Campeche (UACAM)
	29. Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH)
	30. Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO)
	31. Universidad Autónoma de Quintana Roo (UQRoo)
	32. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT)
	33. Universidad Veracruzana (UV)
	34. Universidad Autónoma de Yucatán (UADY)
	35. Universidad Autónoma del Carmen (UNACAR)

Fuente: Elaboración propia.

## 2.2. Diseño del estudio

La primera etapa de recopilación de datos implicó la localización de los sitios web oficiales de las universidades por medio del buscador de *Google*. Tomando como referente el estudio de Meyer y Wilson (2011), el contenido de los sitios web se revisó mediante la técnica de rastreo a partir de enlaces de primer y segundo orden, considerando todos los recursos textuales e hipermedia publicados entre el 15 de enero y el 30 de junio de 2020.

Es importante señalar que la gran mayoría de universidades habilitó un enlace de primer orden dentro de sus sitios web para dar seguimiento a la emergencia por Covid-19 y, dentro de este recurso, se incorporaron enlaces de segundo orden para profundizar en cada una de las acciones implementadas como respuesta a la emergencia.

También se revisaron las redes sociales que aparecían como enlaces de primer orden dentro de los sitios web institucionales, ya que algunas universidades utilizaron estos medios para mantener informada a la comunidad estudiantil y académica sobre las decisiones emergentes.

Finalmente, para cerrar el proceso de exploración y asegurar que no se omitiera información relevante, se utilizó la función de búsqueda dentro de los sitios web de las universidades cruzando los términos «plan de continuidad académica», «plan de contingencia», «plan de emergencia», «COVID- 19» y «aula virtual».

## 2.3 Análisis de datos

Se realizó un análisis de contenido de los sitios Web para identificar las acciones, estrategias y programas implementados por las universidades frente a la emergencia por Covid-19. A partir de la identificación de dichos elementos se formularon categorías conceptuales en las que se agruparon rasgos comunes entre las universidades y, con base en estas categorías, se construyó un protocolo para la codificación de los sitios web. Con el propósito de afianzar la pertinencia del protocolo y asegurar una mayor objetividad en la interpretación de los datos, dos evaluadores externos fueron los responsables de realizar dicha codificación, toda vez que el investigador responsable del proyecto les explicó el procedimiento para acceder a los sitios web de las universidades y el contenido del protocolo. Además, para estimar el tiempo que se invertiría en los análisis, se realizó un primer ejercicio de codificación con cinco universidades, estimando un tiempo promedio de análisis de 90 minutos por universidad.

Los evaluadores externos se reunieron cada semana para contrastar los resultados de la codificación, resolver dudas sobre la aplicación del protocolo y discutir diferencias en la interpretación de los datos; en dicho ejercicio de revisión interjueces, el responsable del proyecto fungió como tercer juez para resolver dudas y concretar el ajuste de criterios de aplicación del protocolo.

## 3. Resultados

A partir de la revisión y análisis de los sitios web de las 35 universidades, se formularon 22 categorías conceptuales que, de acuerdo con su naturaleza, se agruparon en cuatro grandes rubros.

El primer rubro se etiquetó con el nombre de «Medidas de preparación», que incluye las acciones o materiales generados por las universidades en una etapa temprana de la emergencia sanitaria y que constituyen un primer esfuerzo, por parte de los directivos,

para prevenir a los miembros de la comunidad sobre lo que se avecina, así como una primera organización para responder a la catástrofe; la Tabla 2 describe las cuatro categorías que conforman dicho rubro.

Tabla 2.

*Medidas de preparación temprana para prevenir a la comunidad universitaria*

<b>Categoría</b>	<b>Descripción</b>	<b>Código</b>
<b>Acciones de concientización</b>	Noticias, anuncios o comunicados de alerta que se realizan antes de la suspensión de clases sobre las prominentes amenazas de la Covid-19.	AP_1
<b>Plan de emergencia</b>	Plan institucional de largo alcance en el que se indican los procedimientos y acciones básicas de respuesta para salvaguardar el bienestar académico, físico y psicológico de los miembros de la comunidad universitaria antes, durante y después de la catástrofe; por ejemplo, planes de continuidad académica, programas de apoyo psicológico, protocolos de regreso a clases, lineamientos o directrices para el seguimiento, entre otros.	AP_2
<b>Plan de continuidad académica</b>	Plan institucional para promover la continuidad del ciclo escolar de manera remota durante el confinamiento. Se especifica la forma en que se impartirán las clases, el procedimiento para habilitar las asignaturas en línea, recomendaciones a profesores sobre la instrucción en línea, formatos para el diseño de clases, entre otros aspectos.	AP_3
<b>Pautas de acción</b>	Pautas generales que brinda la institución en materia de continuidad académica, pero que al ser tan breves no muestran los mecanismos, procedimientos o estrategias para dar seguimiento a las acciones: por ejemplo, avisos sobre la posible suspensión de clases, comunicados para informar el cambio de modalidad educativa, carteles con indicaciones para que los estudiantes contacten a sus profesores, entre otros.	AP_4

Fuente: Elaboración propia.

En la Figura 1 se muestra el número de universidades que, de acuerdo con la aplicación de los códigos anteriores, hicieron constar a través de sus sitios web algunas medidas de preparación y respuesta temprana ante la emergencia.

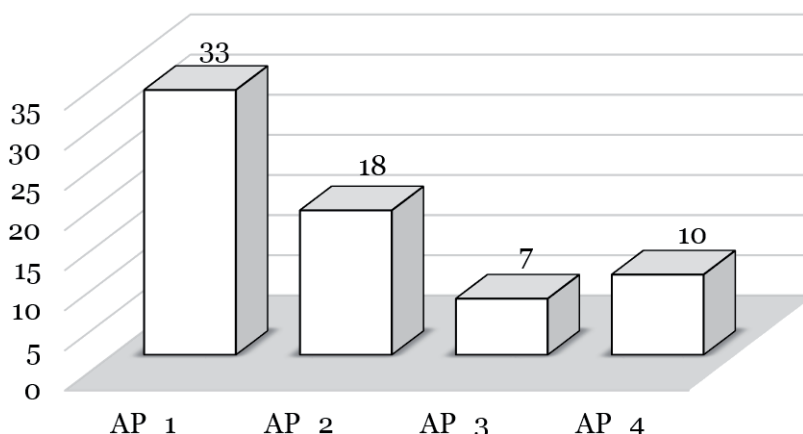


Figura 1. Número de universidades que implementaron medidas de preparación temprana ante la emergencia (fuente: elaboración propia).

De acuerdo con la figura anterior, se observa que 33 de las 35 universidades públicas autónomas de México realizaron acciones de preparación y concientización de la comunidad académica y estudiantil, antes de hacer la declaración oficial del cierre de las aulas, mientras que dos universidades no implementaron ningún anuncio o comunicado; las primeras acciones realizadas por las universidades se centraron en informar las características de transmisión del virus y las medidas de higiene para el cuidado personal.

Ante la rápida propagación de la Covid-19 y el cierre apresurado de las aulas, solo 18 universidades tuvieron oportunidad de elaborar planes de emergencia de largo alcance, con indicaciones claras respecto a los procedimientos y acciones para dar continuidad al ciclo escolar y, además, con estrategias para salvaguardar el bienestar académico, físico y psicológico de los estudiantes. En contraste, siete universidades solo elaboraron planes de continuidad académica para la preparación, monitoreo y evaluación de la modalidad educativa en línea. Por su parte, las 10 universidades restantes se limitaron a la declaración de pautas de acción generales para arrancar una modalidad educativa en línea, pero con muy poca claridad o nada de información sobre los mecanismos de operación o seguimiento.

El segundo rubro de categorías se denominó «Medidas de respuesta y apoyo para la implementación de la modalidad educativa en línea», que engloba todas las acciones dirigidas a la preparación de profesores y estudiantes para desarrollar habilidades técnicas y pedagógicas básicas para sostener procesos de enseñanza y aprendizaje en línea. Cabe destacar que estas acciones se desarrollaron después de que los programas educativos presenciales migraron a la modalidad educativa en línea, por lo que dentro del protocolo se consideraron como mecanismos de respuesta ante la emergencia y no como acciones de preparación. Como consta en la Tabla 3, este rubro quedó integrado por ocho categorías.



Tabla 3.

*Medidas de respuesta y apoyo para la implementación de la modalidad educativa en línea*

<b>Categoría</b>	<b>Descripción</b>	<b>Código</b>
<b>Capacitación tecnológica para el profesorado</b>	Proporcionan instrucciones, cursos, videotutoriales o webinars a los docentes sobre cómo habilitar sus clases virtuales, darse de alta en la plataforma y utilizar las herramientas tecnológicas en general.	CA_1
<b>Capacitación tecnológica para el estudiantado</b>	Proporcionan instrucciones, cursos, videotutoriales o webinars a los estudiantes sobre cómo habilitar sus clases virtuales, darse de alta en la plataforma y utilizar las herramientas tecnológicas.	CA_2
<b>Capacitación pedagógica para el profesorado</b>	Proporcionan recomendaciones, cursos, videotutoriales o webinars para la enseñanza en línea; por ejemplo, cómo diseñar la clase, cómo monitorear la actividad de los estudiantes, cómo elaborar rúbricas de evaluación en línea, cómo organizar actividades, entre otros.	CA_3
<b>Capacitación sobre el aprendizaje en línea para los estudiantes</b>	Proporcionan recomendaciones, cursos, videotutoriales, webinars o cualquier otro tipo de material, sobre cómo aprender en línea; por ejemplo, cómo organizarse y gestionar los tiempos, autorregularse, evitar distracciones, entre otros.	CA_4
<b>Soporte técnico</b>	Personal capacitado para orientar (brindar asesoría) a profesores y estudiantes en la habilitación de sus asignaturas en línea o eventuales problemas técnicos en la operación de la plataforma tecnológica.	CA_5
<b>Soporte pedagógico</b>	Personal capacitado para orientar (brindar asesoría) a profesores y estudiantes en el uso de recursos pedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje en línea.	CA_6
<b>Monitoreo del profesorado</b>	Programas para dar seguimiento al desempeño del profesorado en las clases en línea.	CA_7
<b>Monitoreo del estudiantado</b>	Programas para dar seguimiento al desempeño de los estudiantes en las clases en línea.	CA_8

Fuente: Elaboración propia.

En la Figura 2 se muestra el número de universidades que, a través de sus sitios web, informaron sobre las medidas de respuesta y apoyo para la implementación de una modalidad educativa en línea.

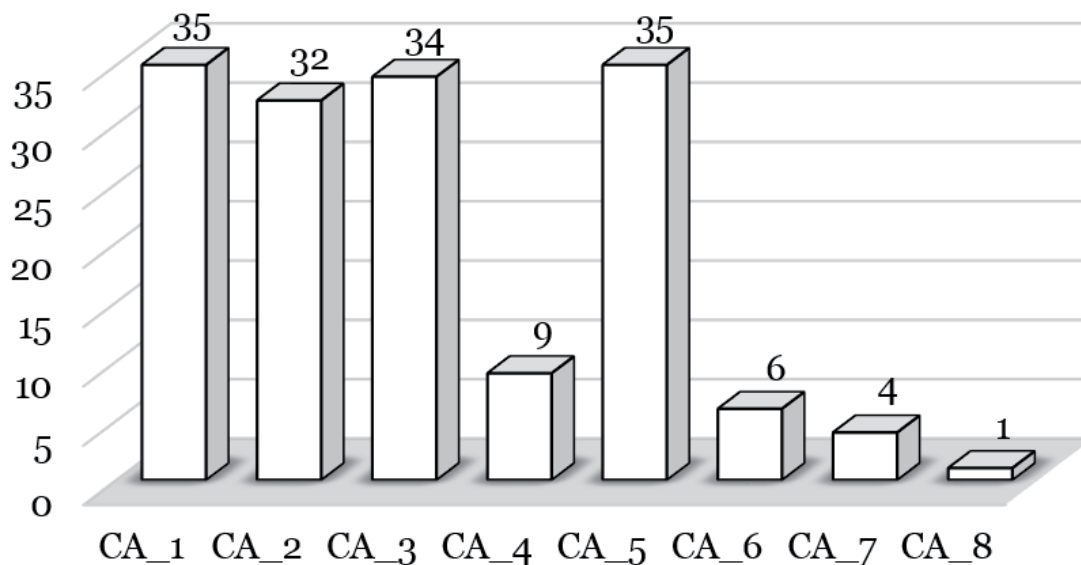


Figura 2. Número de universidades que adoptaron medidas para apoyar la implementación de la modalidad educativa en línea (fuente: elaboración propia).

Como se muestra en la Figura 2, la capacitación técnica a los profesores para el manejo de herramientas tecnológicas y habilitación de cursos en línea (CA\_1) fue una de las principales estrategias utilizadas por las 35 universidades. Otra acción realizada por la gran mayoría de universidades (34 universidades) fue la impartición de cursos para la docencia en línea (CA\_3).

Por su parte, con el propósito de apoyar el cambio de modalidad, las 35 universidades dispusieron de personal capacitado para dar soporte técnico a los profesores en la habilitación de sus cursos en las plataformas tecnológicas (CA\_5). Sin embargo, el soporte pedagógico a los profesores para resolver las vicisitudes en materia didáctica (CA\_6) fue un aspecto descuidado, ya que solo 6 universidades ofrecieron este tipo de apoyos. Así mismo, se considera como otra limitación el hecho de que solo 4 universidades implementaron programas para monitorear el ejercicio docente en la nueva modalidad educativa (CA\_7).

Respecto a las acciones dirigidas a estudiantes, 32 universidades ofrecieron cursos de capacitación técnica para la utilización de plataformas tecnológicas (CA\_2), sin embargo, se observó un considerable descuido respecto a los programas de capacitación para apoyar a los estudiantes en el desarrollo de habilidades para el aprendizaje en línea (CA\_4), tanto así que solo 9 universidades implementaron este tipo de capacitación.

Otra debilidad importante de las universidades remite a la ausencia de programas para monitorear el desempeño de los estudiantes durante la pandemia (CA\_8); a pesar de que el monitoreo de los estudiantes es una estrategia fundamental para poder identificar de manera temprana a los estudiantes en riesgo de reprobación, solo una de las universidades mostró evidencia sobre tal aspecto.

El tercer rubro de categorías se denominó «Medidas para el cuidado integral y bienestar de estudiantes», que incluye acciones relacionadas con la protección integral de los estudiantes y el cuidado personal para reducir los efectos adversos del confinamiento. En la Tabla 4 se describen las categorías que integran este rubro.

Tabla 4.

Medidas para el cuidado integral y bienestar personal de los estudiantes

Categoría	Descripción	Código
<b>Salud mental</b>	Se brinda información o se ofertan servicios institucionales de atención psicológica para estudiantes que sufren situaciones de estrés, ansiedad, miedo, tristeza, trastornos de sueño y otros derivados del confinamiento.	CP_1
<b>Salud física</b>	Se brinda información o asesoramiento en torno a las actividades físicas que pueden desarrollarse en casa durante el confinamiento.	CP_2
<b>Salud nutricional</b>	Se brinda información o asesoramiento nutricional para el fortalecimiento del sistema inmune mediante una dieta sana y rica en vitamina D.	CP_3
<b>Programas recreativos</b>	Se transmiten programas artísticos, culturales y científicos para la recreación durante el confinamiento.	CP_4

Fuente: Elaboración propia.

La Figura 3 muestra las medidas adoptadas por las universidades respecto al cuidado integral y protección de los estudiantes durante la pandemia.

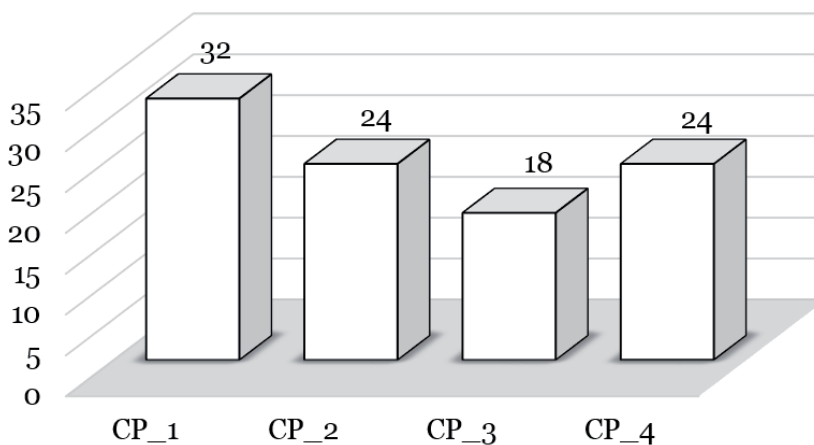


Figura 3. Número de universidades que adoptaron medidas para el cuidado integral de los estudiantes (fuente: elaboración propia).

Como se aprecia en la figura anterior, los servicios de atención psicológica para el cuidado de la salud mental (CP\_1) fueron iniciativas importantes desarrolladas en 32 universidades. Otras estrategias como la promoción de actividades físicas y recomendaciones sobre rutinas de ejercicio en casa para evitar el sedentarismo durante el confinamiento (CP\_2), así como la transmisión de programas recreativos para paliar la ansiedad y el estrés producidos por el encierro (CP\_4) fueron de especial relevancia para 24 universidades. Por su parte, las acciones dirigidas a la promoción de buenos hábitos alimenticios para el fortalecimiento del sistema inmune (CP\_3) se lograron constatar en los sitios web de solo 18 universidades.

El cuarto rubro de categorías denominado «Canales de comunicación permanente» recupera los diversos medios de información habilitados en los sitios web de las universidades para hacer llegar a los miembros de la comunidad declaraciones o disposiciones académicas, así como información fiable relacionada con la pandemia; la Tabla 5 muestra las seis categorías que integran este rubro.

Tabla 5.

*Canales de comunicación permanente habilitados en los sitios web de las universidades*

<b>Categoría</b>	<b>Descripción</b>	<b>Código</b>
<b>Avisos y comunicados sobre medidas de prevención</b>	Se proporciona información a la comunidad universitaria sobre las características de la enfermedad (síntomas) y medidas de prevención.	CI_1
<b>Avisos y comunicados sobre la vida académica</b>	Se mantiene informada a la comunidad universitaria sobre las decisiones institucionales en torno a la vida académica; por ejemplo, desplegados sobre la suspensión de clases, acuerdos para la continuidad del ciclo escolar, plan de continuidad, actualizaciones del plan de continuidad, plan de compensación académica, entre otros.	CI_2
<b>Avisos y comunicados sobre trámites administrativos</b>	Se informan los medios alternos para realizar gestiones y trámites administrativos; por ejemplo, solicitud de constancias, trámites de titulación, cartas de liberación de servicio social, informes de prácticas, entre otros.	CI_3
<b>Noticias sobre la Covid-19</b>	Se difunden noticias sobre la enfermedad (evolución, impacto, vacunas).	CI_4
<b>Enlaces a sitios oficiales</b>	Se proporcionan enlaces a sitios oficiales de gobierno y organismos internacionales que reportan información confiable actualizada/oficial de la Covid-19.	CI_5
<b>Medios de comunicación inclusivos</b>	Los canales de comunicación se diversifican y adaptan para el sector estudiantil más vulnerable; por ejemplo, estudiantes con alguna discapacidad o dominio de lengua indígena.	CI_6

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, la Figura 4 presenta el número de universidades que efectivamente habilitaron los distintos canales de comunicación permanente en sus sitios web.

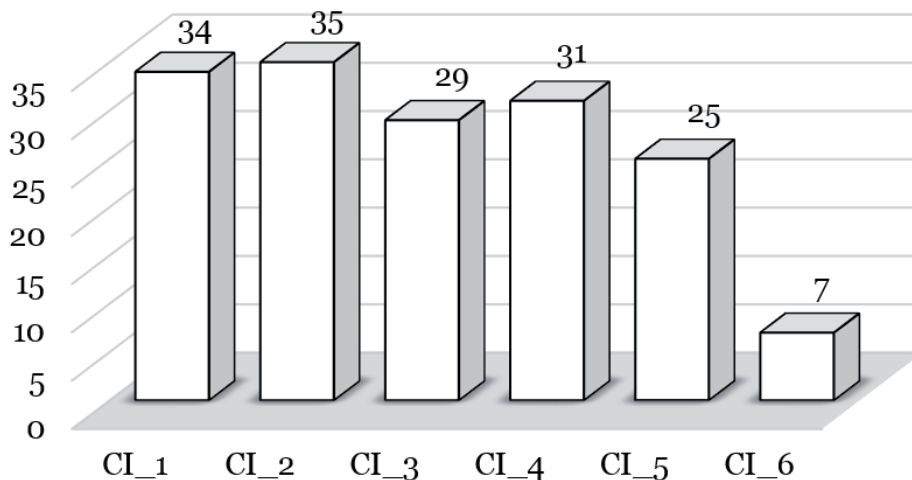


Figura 4. Número de universidades según los canales de comunicación habilitados (fuente: elaboración propia).

De acuerdo con la Figura 4, se constata que las 35 universidades realizaron avisos y comunicados a través de sus sitios web, en torno a las decisiones institucionales que se tomaban frente a la emergencia sanitaria y que implicaban acciones importantes para la continuidad académica en línea (CI\_2). De manera similar, 34 universidades asumieron la tarea de mantener informada a la comunidad sobre las características de propagación del virus y medidas para prevenir el contagio (CI\_1), mientras que 31 universidades abrieron un portal de noticias sobre la Covid-19 en donde se publicaban descubrimientos recientes en torno a la evolución del virus y avances importantes en materia farmacéutica para el desarrollo de medicamentos o vacunas contra la enfermedad (CI\_4).

El proceso para la gestión de trámites administrativos también fue un aspecto que se reconfiguró en 29 universidades debido al cierre de instalaciones y que se publicó de manera oportuna a través de los sitios web institucionales (CI\_3), mientras que otra estrategia de comunicación asumida por parte de los directivos de 25 universidades fue la habilitación de enlaces a sitios oficiales de gobierno y organismos internacionales (CI\_5) que reportaban información confiable y actualizada sobre la Covid-19. Finalmente, la habilitación de canales de comunicación inclusivos para atender al sector estudiantil vulnerable (CI\_6) fue un aspecto considerado solo por siete universidades.

Teniendo en cuenta los cuatro rubros de categorías previamente descritos (Medidas de preparación temprana, Apoyo para la continuidad educativa en línea, Cuidado y bienestar personal y Canales de comunicación permanentes), se asignaron etiquetas diferentes a las universidades según el nivel de respuesta ante la Covid-19 en cada rubro: Respuesta Amplia (RA), cuando hay un cumplimiento igual o mayor al 90 % de las categorías; Respuesta Elemental (RE), cuando hay un cumplimiento del 70 % al 89 % de las categorías; y Respuesta Básica, cuando hay un cumplimiento igual o menor al 69 % de las categorías.

De acuerdo con las etiquetas anteriores, en la Tabla 6 se muestra el nivel de respuesta de las universidades ante la emergencia por Covid-19, por lo que se distinguen las universidades que mostraron un nivel RA en tres o más rubros (filas sombreadas) de aquellas que, en cambio, mostraron un nivel RB en tres o más rubros (filas con entramado).



Tabla 6.

*Niveles de respuesta de las universidades públicas autónomas de México frente a la Covid-19*

Región	Universidad	Preparación temprana	Implementación modalidad en línea	Cuidado personal	Canales de comunicación
Noroeste	UABC	RA	RE	RA	RA
	UABCS	RB	RB	RB	RE
	UNISON	RE	RE	RA	RA
	UACH	RE	RB	RA	RB
	UAS	RA	RE	RA	RE
	UACJ	RA	RE	RA	RE
	UadeO	RB	RB	RA	RE
Noreste	UADEC	RB	RB	RB	RE
	UANL	RE	RB	RE	RE
	UJED	RB	RB	RB	RB
	UAT	RE	RB	RA	RE
	UASLP	RA	RB	RE	RA
Occidente	UAA	RA	RE	RE	RE
	UdeC	RA	RB	RE	RE
	UG	RA	RB	RA	RE
	UMSNH	RA	RE	RB	RE
	UAN	RB	RB	RA	RE
	UDG	RA	RE	RB	RA
	UAZ	RB	RB	RB	RE
	UAQ	RA	RB	RE	RA
Centro	UNAM	RA	RA	RA	RE
	UAEMex	RE	RB	RB	RE
	UAEH	RA	RB	RE	RE
	UAGro	RA	RE	RE	RE
	UATx	RA	RE	RE	RE
	UAEM	RA	RE	RA	RE
	BUAP	RB	RB	RB	RE
Sureste	UACAM	RB	RE	RB	RB
	UNACH	RE	RB	RB	RB
	UABJO	RB	RB	RB	RE
	UQRoo	RA	RB	RB	RE
	UJAT	RE	RB	RA	RE
	UV	RA	RE	RA	RA
	UADY	RA	RB	RA	RE
	UNACAR	RB	RB	RE	RE

Fuente: Elaboración propia.

Las universidades en las que se observó un nivel RA en al menos tres de los cuatro rubros, es decir, que implementaron la mayor diversidad de estrategias, acciones y programas de respuesta ante la emergencia por Covid-19 dentro de sus sitios web (filas sombreadas), son la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la Universidad Veracruzana (UV). Estas universidades se distinguen, primero, por haber asumido una preparación eficaz ante la emergencia, como la concientización temprana de la comunidad académica sobre la situación de riesgo, la difusión temprana sobre medidas de seguridad para reducir el contagio, la elaboración de un plan de emergencia para atender diversas condiciones de riesgo (académico, administrativo, físico y psicológico) y la conformación de un comité de emergencia para coordinar las acciones institucionales.

Segundo, también se distinguen porque, durante el cierre de las instalaciones, adoptaron medidas para apoyar la continuidad del ciclo escolar en la modalidad en línea y que abarcaron el desarrollo de diversos programas, por ejemplo, capacitación técnica a estudiantes y profesores para la utilización de plataformas tecnológicas, formación didáctica sobre estrategias para la enseñanza y el aprendizaje en línea, soporte técnico para resolver dudas o problemas sobre la utilización de herramientas tecnológicas, soporte pedagógico para orientar la acción educativa y un constante monitoreo de la actividad docente.

Además de las estrategias implementadas para brindar seguridad académica a los estudiantes, las tres universidades mencionadas llevaron a cabo diversos de programas dirigidos a la atención psicológica, física, nutricional y recreativa de los estudiantes para reducir los efectos adversos del confinamiento.

En contraste, las universidades en las que se observó un nivel RB en al menos tres de los cuatro rubros, es decir, que desplegaron una menor cantidad de acciones o programas de respuesta ante la emergencia a través de sus sitios web (filas con entramado), son la Universidad Autónoma de Baja California Sur (UABCS), la Universidad Autónoma de Coahuila (UADEC), la Universidad Juárez del Estado de Durango (UJED), la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ), la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), la Universidad Autónoma de Campeche (UACAM), la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) y la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO). En estas universidades el bajo nivel de respuesta se asocia principalmente con los rubros de preparación temprana ante la emergencia, apoyo para la continuidad educativa en línea y medidas para el cuidado y bienestar de los estudiantes durante el confinamiento.

Según los datos anteriores, llama la atención que las universidades que alcanzaron un nivel RA (UABC, UNAM y UV) en tres rubros suelen presentar un nivel RE en el rubro restante; en cambio, las universidades que alcanzaron un nivel RB en tres rubros, en ninguna ocasión alcanzan un nivel RA. Otro dato interesante es que las universidades ubicadas en las zonas noroeste y centro de México, en contraste con las otras tres regiones del país, respondieron de manera más contundente ante la emergencia; de hecho, la etiqueta RB aparece con mayor frecuencia en las universidades del noreste, occidente y sureste de México.

Al realizar una lectura general sobre el número de universidades y el nivel de respuesta que alcanzaron en cada rubro, como muestra la Figura 5, se evidencia que la operación de un sistema de comunicación permanente durante el cierre de instalaciones fue una de las fortalezas de la gran mayoría de universidades públicas autónomas de México, ya que 31 universidades (25 con RE y 6 con RA) llevaron a cabo distintas y múltiples

acciones para mantener informada a la comunidad universitaria, mientras que en cuatro universidades estas acciones fueron bastante básicas.

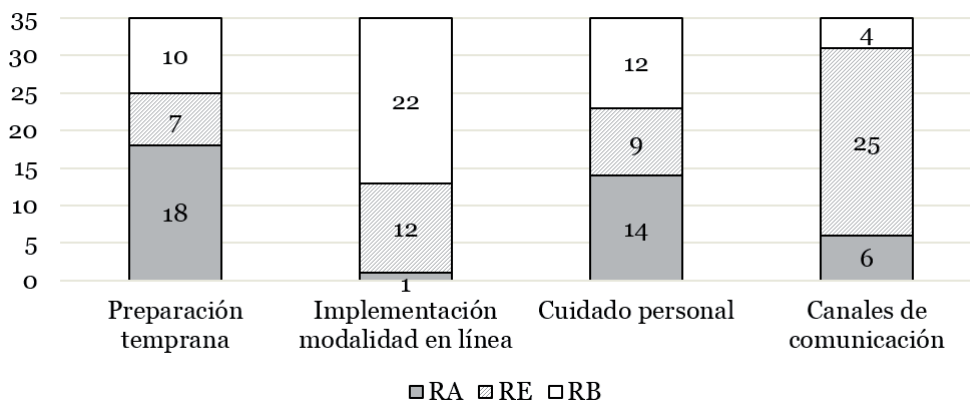


Figura 5. Número de universidades que alcanzaron un nivel de respuesta amplia (RA), de respuesta elemental (RE) o de respuesta básica (RB) en cada uno de los rubros (fuente: elaboración propia).

Finalmente, el rubro de apoyo a la implementación de la modalidad educativa en línea fue una debilidad presente en 22 universidades, ya que implementaron acciones básicas y únicas con el fin de desarrollar habilidades técnicas y pedagógicas para sostener procesos de enseñanza y aprendizaje en línea; en este rubro, solamente 13 universidades (12 con RE y 1 con RA) implementaron acciones más diversas y eficaces.

#### 4. Discusión y conclusiones

La educación en situaciones de emergencia ha sido una preocupación constante por parte de diferentes instancias internacionales, por ejemplo, el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR), el Fondo para las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), la Coalición Empresarial Mundial por la Educación (GBCE por sus siglas en inglés) y la INEE; no obstante, como señalan diversos autores (Houston, 2017; Kagawa, 2007; Zuluaga, 2018), la literatura generada en el marco de estos organismos remite principalmente a manuales de operación y normas básicas para la educación en emergencia (Vera y Loaiza, 2015), en detrimento de los estudios empíricos (Houston, 2017) por parte de la comunidad científica.

En este contexto, el presente trabajo constituye una aproximación empírica sobre la manera en que las instituciones de educación superior responden ante situaciones de emergencia, en lo general, y las acciones implementadas frente a la Covid-19 en México, en lo particular. De manera reciente se han publicado artículos de investigación que reflejan diferentes realidades de las universidades mexicanas (ver, por ejemplo, Delgado y Martínez, 2021; Hernández y Valencia, 2021; Niño *et al.*, 2021; Sánchez *et al.*, 2020), sin embargo, estas investigaciones se han focalizado en estudiar la habilitación tecnológica para la enseñanza remota, en detrimento de una visión más amplia sobre educación en situaciones de emergencia.

Con la finalidad de ampliar el foco de estudio con respecto a la ola de investigaciones actuales, en este trabajo se exploraron las medidas adoptadas por las universidades públicas autónomas de México frente a la Covid-19, desde la noción de educación en

situaciones de emergencia. Al respecto, dentro de los sitios web de las universidades se han identificado cuatro rubros de acciones para afrontar la emergencia: i) medidas de preparación en una etapa temprana de la emergencia, ii) apoyo para la implementación de la modalidad educativa en línea, iii) medidas para el cuidado integral y protección de los estudiantes y iv) habilitación de diversos canales de comunicación para mantener informada a la comunidad.

Sobre las medidas de preparación, se constató que la gran mayoría de universidades realizaron acciones de concientización temprana del estudiantado. De hecho, antes del cierre de las instalaciones, muchas universidades ya habían informado sobre las prominentes amenazas de la Covid-19, las medidas básicas para evitar el contagio y los desafíos previstos para la institución. Sin embargo, al analizar el alcance de dichas acciones dentro de planes de emergencia de largo alcance, únicamente 18 universidades cumplieron con esta característica, mientras que el resto se limitó a elaborar planes de continuidad académica o a declarar pautas de acción generales.

En efecto, el prevenir a la comunidad académica sobre los riesgos que se avecinan es el primer paso ante una emergencia, ya que como señalan Vera y Loaiza (2015) se contribuye al establecimiento de un clima de confianza y a la reducción de incertidumbre; no obstante, según Rodríguez (2020), es importante asumir que la situación actual es de emergencia y, por tanto, requiere que las instituciones educativas elaboren planes de emergencia de largo alcance para salvaguardar el bienestar académico, físico y psicológico de los miembros de la comunidad antes, durante y después de la catástrofe.

Respecto a las estrategias de apoyo para la implementación de una modalidad educativa en línea, estas se limitaron a la capacitación y soporte tecnológicos tanto a profesores como estudiantes, en detrimento del soporte pedagógico, el monitoreo al desempeño, así como de la capacitación sobre el aprendizaje en línea para los estudiantes. Como señalan Bozkurt y Sharma (2020), una de las grandes limitaciones de los profesores durante la emergencia sanitaria ha sido, por un lado, la falta de experiencia y su escasa formación en el uso de plataformas tecnológicas y, por otro lado, la facilitación del aprendizaje en línea.

Además de las cuestiones de estricto carácter académico, las universidades fueron incorporando, paulatinamente, diversos servicios para el cuidado integral de los estudiantes, principalmente la atención psicológica para procurar la salud mental, la promoción de actividades físicas y rutinas de ejercicio en casa para evitar el sedentarismo, así como la transmisión de programas recreativos de orden artístico, cultural y científico. Estas iniciativas apoyan indirectamente el desempeño de los estudiantes, puesto que reducen los efectos negativos producidos por el confinamiento, por ejemplo, los niveles de estrés, estados de ansiedad y trastornos de sueño.

Otras acciones positivas remiten a la operación de un sistema de comunicación permanente con la comunidad universitaria, lo que permitió a los estudiantes estar al día en torno a las disposiciones académicas, medios alternos para la realización de trámites, características de la enfermedad y medidas de prevención, noticias sobre los avances científicos para mitigar los efectos de la enfermedad y la evolución de la pandemia. Sin duda, estas acciones en torno al sistema de comunicación permanente cobran mayor relevancia en el marco de las normas básicas para la educación en emergencia, ya que la INEE (2010) sugiere mantener una comunicación abierta y constante para lograr un entendimiento común de los problemas y una efectiva coordinación entre los miembros de la comunidad.

Pese al conjunto de fortalezas anteriormente descritas, tal parece que gran parte de las acciones implementadas fueron producto de la improvisación en, por lo menos, 17 universidades; desde la consideración de Escudero (2020), las acciones o respuestas improvisadas tienen que ver con el hecho de que pocas universidades han logrado adoptar una cultura de planificación educativa para la emergencia. Como se constató en esta investigación, ante la rapidez de los acontecimientos, un gran número de universidades solo prescribió pautas generales de acción y planes asistencialistas de continuidad académica, sin llegar a desarrollar planes educativos de emergencia de largo alcance.

En este contexto, el desafío para las universidades consiste en aprovechar la experiencia acumulada frente a la pandemia por Covid-19 -especialmente los casos exitosos de la UABC, la UNAM y la UV- y dar paso a la elaboración de planes educativos para la emergencia en un sentido amplio. La posibilidad de que ocurran nuevas catástrofes en el futuro es alta, por lo que desarrollar una cultura educativa para la emergencia es una necesidad apremiante para las universidades y el sistema educativo en general, sobre todo si se considera que el territorio mexicano es una zona de continuos desastres naturales.

Para cerrar, conviene poner de manifiesto un par de limitaciones y futuras líneas de investigación derivadas de este trabajo. En primer lugar, los datos recogidos corresponden a una etapa temprana de acciones implementadas por las universidades ante la pandemia (15 de enero a 30 de junio de 2020), por lo que sería pertinente recoger datos en un período temporal más amplio con el fin de reconocer la evolución o diversificación de estrategias y acciones institucionales implementadas a un año -o poco más- de la declaración de la Covid-19 como pandemia. En este sentido, surge especial interés en explorar las acciones implementadas por las universidades para mitigar los efectos de la brecha digital, ya que de septiembre de 2020 a la fecha se pueden reconocer diversos programas de apoyo, como los prestamos o donaciones de equipo de cómputo, becas de conectividad, convenios con compañías telefónicas y apertura parcial de centros de cómputo institucionales.

En segundo lugar, se resalta la importancia de tratar las conclusiones de este trabajo con prudencia, debido a que los datos analizados corresponden a una sola fuente de información (sitios web oficiales), debido a las medidas de distanciamiento social y confinamiento implementadas en México durante la primera ola de contagios por la Covid-19. En este tenor, toda vez que las restricciones permitan mayor movilidad y contacto social, deben procurarse estudios que consideren la recogida de datos en diversas fuentes, para identificar variables relacionadas con los diferentes niveles de respuesta identificados en este estudio.

## 5. Referencias

- Ahmed, F., Zviedrite, N. y Uzicanin, A. (2018). Effectiveness of workplace social distancing measures in reducing influenza transmission: a systematic review. *BMC Public Health*, 18(1), 1-13. <https://doi.org/10.1186/s12889-018-5446-1>
- Ali, S., Cowling, B., Lau, E., Fang, V. y Leung, G. (2018). Mitigation of Influenza B Epidemic with School Closures, Hong Kong, 2018. *Emerging Infectious Diseases*, 24(11), 2071-2073. <https://doi.org/10.3201/eid2411.180612>



- Arora, A. y Srinivasan, R. (2020). Impact of Pandemic COVID-19 on the Teaching – Learning Process: A Study of Higher Education Teachers. *Prabandhan: Indian Journal of Management*, 13(4). <http://doi.org/10.17010/pijom%2F2020%2Fv13i4%2F151825>
- Baum, N., Jacobson, P. y Goold, S. (2009). Listen to the people: public deliberation about social distancing measures in a pandemic. *The American Journal of Bioethics*, 9(11), 4-14. <https://doi.org/10.1080/15265160903197531>
- Bell, D., Nicoll, A., Fukuda, K., Horby, P., Monto, A., Hayden, F., Wylks, C., Sanders, L. y Van-Tam, J. (2006). Non-pharmaceutical interventions for pandemic influenza, national and community measures. *Emerging infectious diseases*, 12(1), 88-94. <https://doi.org/10.3201/eid1201.051371>
- Bonilla-García, M. y López-Suárez, A. (2016). Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada. *Cinta de Moebio: Revista Electrónica de Epistemología de Ciencias Sociales*, (57), 305-315. <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2016000300006>
- Borse, R., Behraves, C., Dumanovsky, T., Zucker, J., Swerdlow, D., Edelson, P., Choe-Castillo, J. y Meltzer, M. (2011). Closing schools in response to the 2009 pandemic influenza AH1N1 virus in New York City: economic impact on households. *Clinical infectious diseases*, 52(1), 168-172. <https://doi.org/10.1093/cid/ciq033>
- Bozkurt, A., y Sharma, R. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1-6. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3778083>
- Carlo, J. y Chung, W. (2009). Review of school closure as a pandemic mitigation strategy. *Texas medicine*, 105(7), 21-26. <https://www.texmed.org/template.aspx?id=7808>
- Castaman, A. y Rodrigues, R. (2020). Distance Education in the COVID crisis - 19: an experience report. *Research, Society and Development*, 9(6), 1-26. <https://www.doi.org/10.33448/rsd-v9i6.3699>
- Cauchemez, S., Ferguson, N., Wachtel, C., Tegnell, A., Saour, G., Duncan, B. y Nicoll, A. (2009). Closure of schools during an influenza pandemic. *The Lancet Infectious diseases*, 9(8), 473-481. [https://doi.org/10.1016/S1473-3099\(09\)70176-8](https://doi.org/10.1016/S1473-3099(09)70176-8)
- Chan, K. P. (2005). Control of Severe Acute Respiratory Syndrome in Singapore. *Environmental Health and Preventive Medicine*, 10(5), 255-259. <https://doi.org/10.1007/BF02897699>
- Chen, X., Chughtai, A., Dyda, A. y MacIntyre, C. (2017). Comparative epidemiology of Middle East respiratory syndrome coronavirus (MERS-CoV) in Saudi Arabia and South Korea. *Emerging Microbes & Infections*, 6(1), 1-6. <https://doi.org/10.1038/emi.2017.40>
- Delgado, U. y Martínez, F. (2021). Entornos virtuales de aprendizaje adoptados en la universidad ante el COVID-19. *Diálogos sobre educación*, (22). <https://doi.org/10.32870/dse.voi22.829>

- Escudero, A. (2020, 16 de junio). *Docencia no presencial de emergencia: lecciones aprendidas*. <http://www.comie.org.mx/v5/sitio/2020/06/16/docencia-no-presencial-de-emergencia-lecciones-aprendidas/>
- Esparza, J. (2016). Epidemias y pandemias virales emergentes: ¿Cuál será la próxima?. *Investigación Clínica*, 57(3), 231-235. [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0535-51332016000300001](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0535-51332016000300001)
- Fox, R. (2004). SARS epidemic: Teachers' experiences using ICTs. En R. Atkinson, C. McBeath, D. Jonas-Dwyer y R. Phillips (Eds), *Beyond the comfort zone: Proceedings of the 21st ASCILITE Conference* (p. 319-327). Perth, 5-8 December. <https://www.ascilite.org/conferences/perth04/procs/pdf/fox.pdf>
- Grammegna, A. (2020). The New Challenge of Education Value and Limits of Distance Learning Today. *Journal of Education and Culture Studies*, 4(2), 59-66. <https://doi.org/10.22158/jecs.v4n2p59>
- Hernández, E. y Valencia, O. (2021). Cómo están pasando la pandemia los estudiantes de la Universidad Pedagógica Veracruzana: un estudio de caso. *Diálogos sobre educación*, (22). <http://dialogossobreeduacion.cucsh.udg.mx/index.php/DSE/article/view/816>
- Houston, M. (2017). The Experiences of Faculty and Staff at Academic Institutions Preparing Themselves for Academic Continuity after a Disaster: A Phenomenological Study. *International Journal of Business and Social Science*, 8(7), 7-18. [http://ijbssnet.com/journals/Vol\\_8\\_No\\_7\\_July\\_2017/2.pdf](http://ijbssnet.com/journals/Vol_8_No_7_July_2017/2.pdf)
- Kagawa, F. (2005). Emergency education: a critical review of the field. *Comparative Education*, 41(4), 487-503. <http://doi.org/10.1080/03050060500317620>
- Meyer, K. y Wilson, J. (2011). The Role of Online Learning in the Emergency Plans of Flagship Institutions. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 14(1). <https://www.learntechlib.org/p/52628/>
- Moriarty, K. (2020). Collective impacts on a global education emergency: The power of network response. *Prospects*, 49, 81-85. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09483-0>
- Nguyen, C. V. y Pham, N. M. (2018). The impact of natural disasters on children's education: Comparative evidence from Ethiopia, India, Peru, and Vietnam. *Review of Development Economics*, 22(4), 1561-1589. <https://doi.org/10.1111/rode.12406>
- Niño, S., Castellanos-Ramírez, J. C. y Patrón, F. (2021). Contraste de experiencias de estudiantes universitarios en dos escenarios educativos: enseñanza en línea vs. enseñanza remota de emergencia. *Revista de Educación a Distancia-RED*, 21(65). <https://doi.org/10.6018/red.440731>
- Nohorstedt, S. (2000). Communication Challenges in Connection with Catastrophes and States of Emergency; A Review of the Literature. *Nordicom Review*, 21(2), 137-156. <https://doi.org/10.1515/nor-2017-0377>

- Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2009). *Measures in school settings*. [https://www.who.int/csr/disease/swineflu/notes/h1n1\\_school\\_measures\\_20090911/en/](https://www.who.int/csr/disease/swineflu/notes/h1n1_school_measures_20090911/en/)
- Orellano P., Grassi. A., Reynoso, J., Palmieri, A., Uez, O. y Carlino, O. (2010). Efecto del cierre de las escuelas sobre el brote de influenza AH1N1 en Tierra del Fuego, Argentina. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 27(3), 226-229. <https://iris.paho.org/handle/10665.2/9706>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2020). *Impacto de Covid-19 en la educación*. <https://es.unesco.org/Covid19/educationresponse>
- Pang, X., Zhu, Z., Xu, F., Guo, J., Gong, X., Liu, D., Liu, Z., Chin, D. y Feikin, D. (2003). Evaluation of control measures implemented in the severe acute respiratory syndrome outbreak in Beijing, 2003. *JAMA*, 290(24), 3215-3221. <https://doi.org/10.1001/jama.290.24.3215>
- Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia [INEE]. (2010). *Minimum standards for education: Preparedness, response, recovery*. Autor. [https://inee.org/system/files/resources/INEE\\_Minimum\\_Standards\\_Handbook\\_2010%28HSP%29\\_SP.pdf](https://inee.org/system/files/resources/INEE_Minimum_Standards_Handbook_2010%28HSP%29_SP.pdf)
- Revet, S. (2011). El mundo internacional de las catástrofes naturales. *Política y Sociedad*, 48(3), 537-554. <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/36424/36920>
- Rodríguez, R. (2020, 26 de marzo). Universidades ante la pandemia. *Campus Milenio*, 843. <https://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=2763>
- Salgado, E. y Villavicencio, F. (2010). Crónica de una epidemia pregonada. *Desacatos*, 32(1) 89-108. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5840799>
- Sánchez, M., Martínez, A. M., Torres, R., de Agüero, M., Hernández, A., Benavides, M., Rendón, V. y Jaimes, C. (2020). Retos educativos durante la pandemia de COVID-19: una encuesta a profesores de la UNAM. *Revista Digital Universitaria*, 21(3), 1-24. <http://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2020.v21n3.a12>
- Van, W. y Parolin Z. (2020). Covid-19, school closures, and child poverty: a social crisis in the making. *The Lancet Public Health*, 5(5), 243-244. [https://doi.org/10.1016/S2468-2667\(20\)30084-0](https://doi.org/10.1016/S2468-2667(20)30084-0)
- Vawter, D., Garrett, J., Gervais, K., Prehn, A. y DeBruin, D. (2011). Attending to social vulnerability when rationing pandemic resources. *The Journal of clinical ethics*, 22(1), 42-53. <http://www.clinicalethics.com/JCEEpidemic.pdf>
- Vera, K. y Loaiza, Y. (2015). Educación en emergencias o emergencias en educación. *Plumilla educativa*, 16(2), 324-341. <http://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/plumillaeducativa/article/view/1614/2680>

- Viner, R., Russell, S., Croker, H., Packer, J., Ward, J., Stansfield, C., Mytton, O., Bonell, C. y Booy, R. (2020). School closure and management practices during coronavirus outbreaks including Covid-19: a rapid systematic review. *The Lancet Child & adolescent health*, 4(5), 397-404. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30095-X](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30095-X)
- Yen, M., Chiu, A., Schwartz, J., King, C., Lin, Y., Chang, S., Armstrong, D. y Hsueh, P. (2014). From SARS in 2003 to H1N1 in 2009: lessons learned from Taiwan in preparation for the next pandemic. *The Journal of hospital infection*, 87(4), 185-193. <https://doi.org/10.1016/j.jhin.2014.05.005>
- Zuluaga, G. (2018). Experiencias significativas de educación en emergencia. *Hojas y Hablas*, 15(1), 49-65. <http://revistas.unimonserrate.edu.co:8080/hojasyhablas/article/view/147/138>

# 2



## *Reflexiones, herramientas, competencias y respuestas para la Educación Internacional en tiempo Covid-19*

---

*Reflections, tools, competences and responses for  
International Education in Covid-19 time*

**María Amaya Gómez Rojo\***

DOI: 10.5944/reec.39.2021.28930

**Recibido: 18 de noviembre de 2020**

**Aceptado: 7 de abril de 2021**

---

\*MARÍA AMAYA GÓMEZ ROJO: es Doctoranda, UNED, Facultad de Educación, línea 1 de investigación: Educación Comparada, las políticas educativas y su desarrollo en el ámbito internacional. Licenciada en Derecho (Universidad Complutense de Madrid), Grado en Educación Primaria, especialidad Inglés (Universidad Camilo José Cela, Madrid), Grado Profesional de música (Conservatorio Amanuel, Madrid) Auxiliar de Conversación en Irlanda (curso 2016-17). Desde 2000-01, Profesora de Educación Secundaria en la Comunidad de Madrid (España). **Datos de contacto:** E-mail: amaya-grojo@gmail.com.



## **Resumen**

La realidad que nos asola ha transformado nuestra vida en muchos aspectos. Todos los ámbitos profesionales buscan otros caminos para realizar lo que se venía haciendo hasta la fecha. En el caso de la educación internacional o incluso del ámbito educativo en general, se debe buscar soluciones y vías para poder continuar dotando al alumno de las competencias y habilidades para ser un ciudadano global, y para ello será fundamental contar con la resiliencia, la creatividad y el emprendimiento que en épocas pasadas ya se vieron como imprescindibles para salir de otras crisis. Siguiendo un enfoque interdisciplinar con una metodología cualitativa, y basándose en el método IMRYD, este artículo tiene como objetivo inspirar propuestas y sugerencias de diferente índole con el fin de ayudar a salir adelante, de forma creativa y global, al mundo educativo, que en definitiva, será también una mejora para el futuro de los países. En toda esta incertidumbre que nos rodea, surge una invitación a firmar un Pacto Global por la Educación que recoge diferentes puntos a trabajar por toda la comunidad internacional. Además, desde el principio de la pandemia, ha habido reacciones rápidas que contribuyen a dar respuestas eficaces continuando con la formación y preparación de futuros educadores manteniendo el espíritu europeo y/o dotando de esta adquisición de conocimiento añadido. O bien, realizando otros proyectos que impulsen al desarrollo de otras comunidades educativas más desfavorecidas, pero de las que también hay mucho que aprender, tomando conciencia de la retroalimentación que supone trabajar conectados en el mundo. En suma y como resultado y discusión finales, se pretende concentrar las energías en encontrar soluciones, conexiones en el mundo globalizado, convirtiendo nuestra vulnerabilidad en fortaleza y sacando partido de ella, para tener un mundo más justo, mejor preparado y cumpliendo con la Agenda 2030 de la ONU.

*Palabras clave:* creatividad; educación global; emprendimiento; pacto global educativo; solidaridad.

## **Abstract**

The reality that plagues us has transformed our lives in many ways. Working together, we must find other ways to continue and build upon what has been achieved so far. With regards to International Education, or rather, education in general, we must find solutions in order to continue providing the student with the skills and capabilities required to become a global citizen. History has taught us that resilience, creativity and entrepreneurship have been essential in overcoming other challenging times. Following the IMRAD format and a qualitative research methodology, this article aims to invite proposals and suggestions, of all kinds, in order to help the educational world move forward, creatively and globally. Which in turn will also help bring about improvement, in the medium and long term, for the future of countries. With all the uncertainty that surrounds us, an opportunity arises to sign a Common Agreement for World Education where the entire international community collaborates on a set of shared goals. Since the beginning of the pandemic, there has been a rapid response to the need to enhance the training and preparation of future educators. As well as a recognition of the necessity to carry out additional projects that support the development of other, more disadvantaged educational communities. However, there is also much to learn from this, and often the benefits, far outweigh the risks. The aim is to focus our energies on finding solutions and connections in the globalized world. Turning our vulnerability into strength and taking advantage of it, to achieve a more just and better prepared world, as set out by the aims of the objectives in the 2030 UN Agenda.

*Keywords:* creativity; entrepreneurship; global compact on education; solidarity; global education.

## 1. Introducción y presentación de la actual situación

«La vida nos ha cambiado con esta pandemia» o «hay que adaptarse a la nueva normalidad» son frases-estrella de este momento. Lo que sí es cierto es que hay un antes y un después, y desde todos los ámbitos profesionales se están haciendo reales esfuerzos de creatividad para ver cómo salir de esta situación o cómo realizar lo que se venía haciendo hasta ahora pero con las nuevas circunstancias.

En el campo de la biología se comprobó hace tiempo que las especies animales que sobreviven y han sobrevivido a lo largo de la historia, a las grandes catástrofes, diluvios, congelamientos y sequías, no fueron las especies más fuertes o más depredadoras, sino aquellas que fueron capaces de adaptarse mejor a las circunstancias que les rodeaban. Es decir, las que tuvieron una mejor resiliencia. También esta palabra llevaba unos cuantos años de moda en educación y en el marco empresarial, sobre todo a raíz de la anterior crisis económica que se vivió a partir del 2008. Otro momento para practicar la creatividad y el emprendimiento.

Para salir adelante en la crisis del 2008, se hizo un esfuerzo como sociedad para instaurar en los sistemas educativos la competencia emprendedora. Una competencia que llevaba en vigor en los planes de la UE desde el 2000, pero que en España, por temor quizás a la «mala fama» que se les atribuye a los empresarios como explotadores del trabajador, deseosos de ganar beneficios a toda costa, se había dejado de lado en la reforma educativa del 2002. No se pudo eludir más y se introdujo en la siguiente reforma de la ley de educación (LOE) en el 2006. Los académicos y la clase financiera (Fundación PwC y Fundación Contea, 2019) se habían percatado de que los países con una mayor preparación económica, habían salido de la crisis antes de aquellos que en sus planes de estudio no poseían claramente un desarrollo de estos conocimientos y aptitudes, y por supuesto, de aquellos que carecían de lo que se puso tan de moda en aquel momento como fue «el espíritu emprendedor».

Pues bien, después de estos años intentando fomentar la competencia emprendedora entre nuestros niños y jóvenes y en los demás estratos sociales, y entendiendo como tal (C. Pellicer) un concepto multidimensional que incluye valores personales, tales como la creatividad, la disposición positiva para la innovación y el cambio, la confianza en uno mismo, la motivación de logro, el liderazgo, la aceptación del fracaso como fuente de experiencia, y las actitudes de cooperación y de trabajo en equipo, hemos aprendido que para desarrollar esta competencia hay que trabajar en cuatro planos (Pellicer, 2014, p.3): el primero es la autonomía personal, la persona es emprendedora cuando mejora esta cualidad, sabe actuar en cada situación de la vida cotidiana y parece que si consigue resolver las pequeñas dificultades de su día a día será capaz de afrontar los problemas mayores que tendrá en su futuro. El segundo plano es el liderazgo, sin duda, las características de las habilidades de un buen líder hacen que la persona sea capaz de convencer, embaucar a otros en su proyectos, asumir los riesgos y ser fuerte y positivo frente a las adversidades. El tercer plano sería la iniciativa empresarial, es el aspecto que tiene que ver más con la economía, tener la visión de negocio, los conocimientos más técnicos de contabilidad, marketing y demás, todos ellos rodeados a ser posible de sentido común para no cometer locuras. Y por último, la innovación, que implica creatividad, se necesita la creatividad para la resolución de problemas, sean de la índole que sean.

Es esta habilidad la que precisa de un detenimiento especial. De todo lo que hasta ahora se ha mencionado, para salir adelante de la actual crisis Covid-19 se necesita mucha creatividad y mucha resiliencia, realmente, son las dos herramientas que pueden llevar a la humanidad a un éxito seguro. Pero ¿cómo hacerlo? ¿cómo afrontarlo en la tarea en la práctica docente? Y en concreto, ¿cómo continuar con proyectos internacionales y dotando al educando de los objetivos abanderados por la educación internacional.

En cuanto se decretó el confinamiento, la educación tuvo que pasar en menos de 48 horas de hacerse presencial a online. Cada comunidad educativa como pudo, de la noche a la mañana no le quedó otra que adaptar su metodología, su vida, y luchar porque el alumnado se viera lo más mínimamente afectado y pudiera continuar con su proceso de enseñanza-aprendizaje. Fue un paso súbito al aula 2.0 tecnológica con un impulso definitivo de las TIC en la implantación de la digitalización. Todas las innovadoras metodologías activas aplicadas hasta el momento, (trabajo cooperativo, inteligencias múltiples, pensamiento crítico (TBL), aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje basado en competencias, gamificación etc.), estaban empezando a ser dominadas por los docentes del s. XXI y estalla esta situación que afecta de lleno a lo que se venía haciendo hasta la fecha. Todo hay que adaptarlo, sin excepción, a una realidad donde: la movilidad geográfica está restringida, no solo a nivel internacional, sino dentro de un mismo país e incluso ciudad, hay que evitar el contacto y por tanto, poner medidas de distanciamiento en lo que se haga y organice, la amenaza de estar contagiado o poder contagiar la enfermedad aísla a la persona en su casa por 15 días (si todo va bien) y las nuevas tecnologías se convierten en la herramienta-base del proceso de la enseñanza aprendizaje, le guste al docente o no, se adapte o no, se desenvuelva mejor o peor. No hay otra solución. Y para ello, el compartir buenas prácticas será algo fundamental en el paradigma holístico.

Es aquí cuando procede, como si se tratara de «fórmulas empíricas», unir todas las fuerzas anteriores: ser resiliente, ser emprendedor (en las aproximaciones que se han mencionado) y unirlo al conocimiento adquirido de diferentes metodologías para poder salir adelante y dar respuesta a este «año de aprendizaje» que transcurre en el primer año de pandemia. Sin fecha de vencimiento, se desconoce la evolución de este proceso, pero lo que llevamos vivido no deja otra salida para continuar avanzando e intentando minimizar los graves efectos que los acontecimientos actuales nos acarrearán.

Algunas academias (García Ruíz, M.J., 2009, p.9) hablan de la mezcla y matización de la Educación Comparada como una disciplina teórica («análisis académicos») que va de la mano con la Educación Internacional («realización de estudios aplicados»), basándose esta última más en la praxis. Este artículo se acoge al carácter práctico de la Educación Internacional y tiene la intención de ser fuente de inspiración a través de la presentación de tres casos prácticos que se han producido al inicio de estos tiempos convulsos que nos asolan. Se presentan como ejemplos de aplicación pragmática en el ámbito educativo internacional después de mucho esfuerzo, trabajo, ingenio, emprendimiento, adaptación a las circunstancias, creatividad, optimismo, rigor, digitalización y aplicación de técnicas contemporáneas.

Metodológicamente, se busca compartir con el lector ejemplos que se están llevando a cabo por muchas personas anónimas en su mayoría, pero que no se rinden ni dejan de lado los objetivos para lograr ciudadanos globales en plena crisis sanitaria mundial.

## 2. Repercusión en el día a día de la Educación Internacional dentro de la UE

Pues bien, la educación internacional, según los profesores Reimers, Vidur, Chung Kigdon y O'Donnell (2018), tiene como principio básico formar jóvenes solidarios, informados y ávidos de conocimiento, capaces de contribuir a crear un mundo mejor y más pacífico, en el marco del entendimiento mutuo y el respeto intercultural para ser un ciudadano global competente. En los Objetivos del Desarrollo Sostenible 2015 por la ONU, en su meta 4 para la Agenda 2030, habla de: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. Y además, recientemente ha incluido una respuesta a la crisis Covid remarcando sus nuevas aspiraciones en: ayudar a los países a movilizar recursos e implementar soluciones innovadoras y adecuadas al contexto para proporcionar una educación a distancia a la vez que se aprovechan los enfoques de alta tecnología, baja tecnología o sin tecnología, buscar soluciones equitativas y el acceso universal, garantizar respuestas coordinadas y evitar el solapamiento de los esfuerzos, y facilitar la vuelta de los estudiantes a las escuelas cuando vuelvan a abrir para evitar un aumento significativo de las tasas de abandono escolar.

La Educación internacional no puede permanecer indiferente a estas bases y objetivos. Así que, se puede plantear: ¿Cómo se puede intentar transmitir todos estos valores en plena crisis 2020 con las limitaciones que se imponen? ¿Cómo continuar trabajando en esta línea?

Por otro lado, al nivel de la Unión Europea, los países miembros cuentan entre otras, con la plataforma *E-twinning*, que es una herramienta digital para desarrollar proyectos europeos y encontrar socios para realizar estos proyectos con nuestros alumnos e intentar seguir inculcando los valores que la educación internacional transmite preparando al alumno en un ciudadano global. Esta crisis es global también, afecta a todos los países, por tanto, el requerimiento de adaptación lo tenemos todos por igual. Es cierto que hay obstáculos, en países o regiones donde la brecha digital es grande tendrán más problemas para llevar a cabo este tipo de proyectos, también se nota esa brecha con los alumnos en hogares socio-económicos más vulnerables. Será esta la misión que las autoridades públicas tendrán que cubrir y socorrer. Mientras haya conectividad, mientras el alumno y el profesor tengan internet y un ordenador/Tablet/chromebook/ipad o en última instancia, móvil, se podrá seguir adelante. Y es que, en este mundo donde viajar ya no era un lujo accesible para unos pocos, sino algo que formaba parte de nuestras vidas cotidianas y los intercambios escolares y las becas Erasmus eran también algo habitual que se ofrecía en los centros, esta crisis arremete frontalmente con estas posibilidades y convierte estas experiencias, que dotaban a la persona de mundología, en peligrosas y no recomendables salvo emergencias.

Así que, ¿cómo salvar o lidiar este obstáculo? Hay que hacer una profundización e indagación con internet, con todas las webs con las que trabaja la UE, organismos oficiales internacionales y demás para ver cómo transformar esas actividades genialmente diseñadas en virtuales, de manera que se pueda seguir fomentando en el alumnado las competencias necesarias para ser un ciudadano global. Es aquí cuando la creatividad actúa de manera vertiginosa y brillante y junto a las herramientas digitales e internet, se puede ir transformando lo que es una dificultad en fortaleza. Como resultado, veamos

esta acción educativa que cumple con la idea de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida:

### 2.1. Una experiencia creativa resolutive

He aquí un proyecto *E-twinning* original que ha dado una solución muy interesante:

Desde el año 2011, los alumnos que realizan el curso de formación de Profesorado en las facultades de educación danesas tienen la oportunidad de utilizar la plataforma *E-twinning* y de esta forma adquirir la competencia en el uso de esta plataforma. En España, normalmente un profesional puede recibir esa formación a través de los cursos de formación del Profesorado que imparte el área territorial correspondiente, como el CRIF Las Acacias en Madrid, por ejemplo, o bien a través de los cursos que ofrece organismos de ámbito nacional como el INTEF, aunque también se menciona en las propias facultades de educación, e incluso si se realiza como alumno algún proyecto de este tipo, el alumno (futuro profesor) llega a manejarlo y conocer su utilidad.

Pues bien, en esta ocasión se reunieron tres universidades danesas: UC North, UC South y Absalon con la intención de que sus docentes en formación usen de forma activa esta plataforma a lo largo de sus estudios y lo integren en su práctica como futuros profesores. Para ello, se asociaron con otras facultades de educación de Italia y Noruega, y crearon un proyecto con el que trabajar las herramientas digitales en general, compartir experiencias, conocimiento e ideas con estudiantes de los otros países. Así que, la intención era por un lado el uso de la tecnología en la vida educativa y por otro, conocer la plataforma europea.

En cuanto llegó la pandemia con el consiguiente confinamiento de Europa, se vio la oportunidad de salir del aislamiento de forma digital dando la posibilidad de reunirse y cooperar a través de *E-twinning*, y se replantearon el proyecto.

A lo largo de marzo y abril del 2020 se realizó dando esta nueva visión: estructuraron y formaron las tareas con las diferentes posibilidades que da esta plataforma, luego accedieron a *TwinSpace*, donde estaba la página principal del proyecto. En ella los alumnos-docentes podían presentarse, compartir fotos, textos, videos y se organizaron los 85 alumnos en 15 grupos en los que había mezcla de cada país participante. A través de *TwinSpace* se resolvían las tareas de forma conjunta. Éstas consistieron en: presentarse a sí mismo y contar una tradición del país de origen, desarrollar unidades didácticas gracias a la tecnología y el uso de una herramienta digital para la evaluación teórica y práctica.

El realizar este tipo de tareas dio la posibilidad de encontrarse en un aula global, con gente de diferentes lugares, comunicarse entre ellos, usando inglés o la lengua que podían (el trabajo se llevó a cabo en inglés, no obstante), realizar un esfuerzo por hacerse comprender y entender al prójimo, fortalecer las competencias lingüísticas orales sobre todo e interculturales, además de pensar de forma crítica y dar uso a la creatividad. En cuanto a la competencia tecnológica, que era el motivo de inicio con el que surgió el proyecto, se ha visto incrementado y reforzado, ya que han podido compartir el uso de las tecnologías en la enseñanza en esos tres países.

Es decir, su desarrollo ha contribuido a la formación de docentes ciudadanos globales.

Todo ello sin salir de su casa, desde el rincón de confinamiento que cada uno tenía, trabajando conjuntamente más allá de las fronteras, lo que han denominado «internacionalización en casa», que les ha dotado de una visión internacional e intercultural.

Además de conocer bien el funcionamiento de la plataforma *E-twinning*, descubriéndola como herramienta de cooperación muy interesante, y de ser posibles *eTwinners*



comprometidos, les ha dado una red de contactos tanto a los profesores como a los futuros profesionales de educación que, si el día de mañana ejercen su trabajo, podrían llegar a lanzar a su vez nuevos proyectos europeos.

No se han podido ver cara a cara todavía, puede que ello constituya la segunda parte de este proyecto *E-twinning*, pero lo que sí pueden otorgarle, según la profesora Sofía Rontini (UC Syd) es una evaluación positiva de gran éxito. Ha sido una estupenda oportunidad de combinación de la práctica y la teoría, inspirando incluso los trabajos de final de estudios de estos alumnos.

### **3. Educación Internacional a nivel mundial: Un evento premonitorio**

Será casualidad, providencia, destino pero en septiembre del 2019 el Papa Francisco convocó para mayo del 2020 el Pacto Global de la Educación. Amparándose en los deseos manifestados por la comunidad internacional en la mencionada agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible, realizó una invitación mundial a todas las personas, dando igual la raza, religión, condición social, idioma, país, etc, a firmar este pacto que supone una alianza entre la humanidad para adoptar un compromiso solidario por el que ningún niño o joven de ningún país quede sin recibir educación. Un compromiso real para cumplir con el objetivo 4 de «por la igualdad de oportunidades de todos los niños». Nadie podía vaticinar la situación en que nos encontraríamos, que han desembocado en más necesidad y urgencia por cubrir estos motivos que llevaron a la convocatoria inicial.

Pero empezamos por el principio: Una vez hecha la convocatoria mundial, en el otoño del 2019, se empiezan a recopilar testimonios, experiencias, proyectos o programas que se estaban llevando a cabo en diferentes rincones del mundo por personas de una gran diversidad. Todo ello aparece recogido en un libro llamado «Luces para el camino» (desde luego, menudo camino nos esperaba). Realmente, no tiene un formato al uso, es un libro abierto, participativo en donde cada persona, en su nombre propio o representando a su institución, narra y plantea diferentes puntos de vista sobre el trabajo que lleva tiempo realizando. Cada uno también señala sus carencias, sus necesidades, y de alguna forma denuncian esas faltas encontradas en su labor diaria, en su destino diverso por el mundo, para poder proyectar un plan de mejora. Todo ello con el fin de procurar el derecho a la educación, el cuidado del medioambiente, al que el Papa se refiere como «la casa común» (léase la *Encíclica Laudato si*, 2015), la construcción de un mundo más solidario etc. Es un preámbulo a lo que se pretendía que fuera el encuentro de mayo 2020.

Estos preparativos se convierten en inspiración y ánimo para seguir compartiendo experiencias, dialogar, debatir y en definitiva, tal y como expresa el Juan Antonio Ojeda Ortiz, Director de Proyectos de la Oficina Internacional de la Educación Católica, Consultor de la Congregación de la Educación Católica del Vaticano, en la introducción del texto: «se trata de construir juntos una educación de, con y para todos. La educación compete a todos, pues les afecta por igual. De ahí que les debemos dar voz y capacidad de decisión a cada una de las partes afectadas, para generar juntos un proyecto educativo que no excluya a nadie, sino que incluya a todos»

#### **2.1. El Pacto Global por la Educación**

La cumbre final del evento organizado por la Congregación para la Educación Católica y transmitido por Vatican News, se pospuso al 15 de Octubre del 2020, que finalmente

se ha celebrado online (aplicando la creatividad y buen hacer de todos una vez más), proyectando dos discursos: uno realizado por el Papa Francisco y otro por la Directora General de la UNESCO, Audrey Azoulay.

En un mensaje de menos de media hora, después de no poder evitar hacer alusión a la llamada «catástrofe educativa» por muchos, que está acarreado la pandemia, catástrofe que empezó siendo sanitaria, pero que su alcance está siendo a nivel económico, social y educativo también, el Santo Padre lanza un llamamiento: «a todas las partes del mundo, a los hombres y mujeres de la cultura, la ciencia y el deporte, a los artistas y a los trabajadores de los medios de comunicación, para que también ellos firmen este pacto y, a través de su testimonio y su trabajo, promuevan los valores de cuidado, paz, justicia, bondad, belleza, aceptación de los demás y hermandad».

Aludiendo a la corresponsabilidad que tenemos para transformar y rehabilitar al mundo, nos invita a adherirnos a este Pacto Educativo Global con el compromiso de:

1. Poner en el centro de todo proceso educativo formal e informal a la persona, su valor, su dignidad, poner de relieve su propia especificidad, su belleza, su singularidad y, al mismo tiempo, su capacidad de relacionarse con los demás y con la realidad que le rodea, rechazando aquellos estilos de vida que favorecen la difusión de la cultura del derroche.
2. Escuchar la voz de los niños, y los jóvenes a los que transmitimos valores y conocimientos, para construir juntos un futuro de justicia y paz, una vida digna para cada persona.
3. Fomentar la plena participación de las niñas en la educación.
4. Ver en la familia al primer e indispensable educador.
5. Educar y educarnos para acoger, abriéndonos a los más vulnerables y marginados.
6. Comprometernos a estudiar para encontrar otras formas de entender la economía, la política, el crecimiento y el progreso, para que estén verdaderamente al servicio del hombre y de toda la familia humana en la perspectiva de una ecología integral.
7. Salvaguardar y cultivar nuestra casa común, protegiéndola de la explotación de sus recursos, adoptando estilos de vida más sobrios y buscando el aprovechamiento integral de las energías renovables y respetuosas del entorno humano y natural, siguiendo los principios de subsidiariedad y solidaridad y de la economía circular.

La Directora General de la UNESCO, Audrey Azoulay, por su parte, coincidió en gran medida en los puntos señalados por el Papa como posible solución a la mejora de la situación actual. La Crisis Covid-19 ha puesto de manifiesto la fragilidad de la sociedad y de los sistemas educativos, por lo que urge una nueva planificación y un nuevo compromiso de la sociedad con la educación, según ella. También dio un repaso a las cifras que sin duda, no dejan indiferente a nadie: 1.600 millones de alumnos en el mundo sin acudir a las aulas y 40 % de los países menos favorecidos no han podido tomar medidas para continuar con el aprendizaje, afectando a los más vulnerables, el 80 % del alumnado de África Subsahariana no tiene internet en sus hogares. Conviene recordar que la

Unesco es la principal organización de la ONU (compuesta por 193 estados de todos los continentes) para la educación.

### **3.2 Análisis de la propuesta de Pacto**

La intención en la que se fraguó esta convocatoria en septiembre del 2019, partía de una invitación para dialogar y buscar una sociedad más solidaria y acogedora a través de la educación, de manera que los talentos individuales puedan revertirse de esta forma. Tras su aplazamiento del evento a octubre del 2020 por la pandemia se encontró un mayor sentido a esta propuesta ampliándose al deseo de unir esfuerzos «para una alianza educativa amplia para formar personas maduras, capaces de superar fragmentaciones y contraposiciones y reconstruir el tejido de las relaciones por una humanidad más fraterna».

Tras este punto de partida, el Papa Francisco hace referencia también a la vorágine tecnológica y digital en la que está el mundo inmerso, donde los puntos de referencia cambian continuamente y donde es difícil discernir quién tiene razón o la verdad, y por ello, se corre el riesgo de una gran manipulación. Yendo en la misma línea, curiosamente, el pasado 9 de septiembre se estrenó en la plataforma de streaming Netflix el documental *The Social Dilemma*, dirigido por Jeff Orlowski, que pone de manifiesto el manejo y manipulación de nuestros datos y deseos, además de la capacidad para crearlos por terceros sin darnos cuenta. Lo que empezó siendo algo útil para conectarnos puede llevarnos a un enfrentamiento radical y dirigido por cables externos incontrolables si no se desarrolla un pensamiento crítico, un darse cuenta de lo que es cada noticia que salta, una comparación y comprobación con la realidad.

Expresado de otra forma, toda persona necesita tener unos puntos de referencia sólidos y fuertes y eso será posible creando lo que denomina la «aldea de la educación, donde se comparte en la diversidad el compromiso por generar una red de relaciones humanas y abiertas». Algo similar había mencionado en su encíclica *Fratelli tutti* (3 de octubre de 2020).

Otro punto fundamental es poner a la persona en el centro. Esta visión paidocentrista lleva inculcada en los diferentes sistemas educativos del s.XX y lo transcurrido del s. XIX, y parece que es algo totalmente asumido y aceptado por todos los planes de estudios. Refrenda así el Papa los paradigmas educativos actuales, pero aquí insiste en el valor propio de cada persona y de sus circunstancias, y «en otros modos de entender la economía, la política, el crecimiento y el progreso que rechace la cultura del descarte», de manera que haya, unido con el punto anterior, una «arquitectura de la paz». Diversidad de instituciones y personas, cada una con la función que desarrolla o aporta, y sin excluir a nadie.

Propone también un nuevo humanismo conseguido con creatividad y responsabilidad a través de una educación planificada a largo plazo, con tiempo «para la escucha, el diálogo y la reflexión, personas abiertas y responsables, capaces de construir un tejido de relaciones con las familias, entre las generaciones y con las diversas expresiones de la sociedad civil».

Y el último punto alude a la actitud de servicio en pro de la comunidad, la finalidad que deben plantearse las instituciones educativas sobre su misión formativa de personas que ponen su servicio en favor del prójimo, el servicio como cultura del encuentro dada la alegría que se experimenta en dar más que en recibir.

El Papa termina su propuesta del pacto pidiendo buscar, entre toda la comunidad educativa en sentido amplio, las soluciones y las transformaciones necesarias sin miedo y con esperanza: «Invito a cada uno a ser protagonista de esta alianza, asumiendo un compromiso personal y comunitario para cultivar juntos el sueño de un humanismo solidario, que responda a las esperanzas del hombre y al diseño de Dios».

A parte de estos términos comentados, esta convocatoria ha conllevado la exposición de experiencias educativas desde diferentes partes del mundo que han deseado compartir con la comunidad y dar luz a proyectos que buscan cómo conseguir esos objetivos ambiciosos que plantea la agenda 2030. Unos se llevaban a cabo antes del estallido de la crisis, pero otros han surgido o se han transformado para poder seguir dando ese servicio a pesar de la crisis. Otra vez, la creatividad ha sido la estrella en todo esto, y se están buscando soluciones para que con un poco o mucha ayuda, dependiendo de los casos, puedan continuar saliendo adelante proyectos que lleven a cumplir con estos objetivos.

Merece una especial reflexión el analizar este proyecto presentado en el evento mundial del Pacto Global por la Educación y que cumple los parámetros comentados:

### **3.2.1 Otra experiencia resolutive: Proyecto AKIBA**

AKIBA es una iniciativa de voluntariado que busca el encuentro de dos comunidades educativas que comparten valores y que quieren convertir la distancia cultural en una oportunidad de enriquecimiento mutuo. La colaboración se realiza entre dos centros educativos que pertenecen a la misma congregación religiosa, Concepcionistas Misioneras de la Enseñanza y en los que tiene una presencia activa la Fundación Siempre Adelante. La comunidad educativa del Colegio de Madrid de la calle Princesa, y algunos profesores voluntarios de otros centros de la congregación en España, apoyan y comparten materiales y experiencia con los profesores del colegio de Evinayong que se encuentra en Guinea Ecuatorial. Se persigue acortar la brecha tecnológica y formativa, y realizar un intercambio virtual acercando la educación y cultura de ambos países en un momento histórico marcado por la pandemia que nos asola y por la falta de posibilidad de hacer movilidades geográficas para lograr estos objetivos.

AKIBA significa «Gracias» en fang (lengua local guineana). El nombre se ha elegido por la cantidad de motivos por los que tenemos que dar gracias los unos y los otros. Ambas comunidades abren sus puertas para entender mejor realidades aparentemente tan distantes, en búsqueda de los valores que los unen, y de las posibilidades de ayuda mutua. No podemos negar que la realidad de la formación del profesorado en Guinea dista de las posibilidades que se ofrecen en España. Los materiales que los profesores españoles pueden ofrecer a los compañeros guineanos pueden enriquecer enormemente a estos profesionales. Con profesores bien formados se podrá enseñar y preparar mejor a los alumnos para su futuro. Y conociendo sus culturas se convertirán en personas competentes para el mundo globalizado presente. Entendemos, pues, que este proyecto, beneficia no solo a educadores de ambos países, sino también, al resto de los miembros de las respectivas comunidades educativas, empezando por el alumnado de ambos centros. La idea es hacer que el proyecto vaya creciendo con el tiempo para que sea un verdadero intercambio entre estas dos comunidades y sus miembros y que se pueda extender a otros centros de los diversos países en los que colabora la Fundación Siempre Adelante.

Donde se nos presentaba la dificultad (los veranos acuden voluntarios a Evinayong para trabajar con los alumnos en cursos de verano) aparece la oportunidad. Por lo tanto, esta colaboración parte del agradecimiento ante la posibilidad de colaboración que ha surgido en plena crisis sanitaria.

Este proyecto da comienzo en marzo del 2020, con la llegada del virus Covid-19 a Madrid, al quedarse en esta ciudad confinada la directora del colegio Carmen Sallés de Evinayong (Guinea Ecuatorial), que acudía a un congreso internacional de profesores. Es en ese momento cuando se pone en contacto con la Presidenta de la Fundación

Siempre Adelante para tratar de buscar una alternativa a la formación del profesorado que se estaba llevando a cabo a través de voluntarios de larga duración. Coincide esta propuesta con la paralización de las tareas habituales de voluntariado internacional de la ONG Siempre Adelante, entre ellas el desplazamiento de voluntarios de España a esta zona para prestar sus servicios. Mientras el sistema educativo en España sufre una transformación veloz y sin precedentes, pasando en menos de 48 horas a hacerse online, comienza a fraguarse la idea de dar cobertura a los profesionales de Guinea.

A partir de esta experiencia piloto, se está apreciando el potencial que tiene y que puede ser replicado en los 5 continentes, allá donde haya profesores necesitados de una mejor preparación y con deseo de conocimiento intercultural, por lo que se prevé tener una continuidad anual.

Este voluntariado abarca muchos temas, por lo que su alcance podría beneficiar a las familias, mujeres en situación de riesgo social y, en definitiva, a toda la comunidad educativa. Les aporta una accesibilidad mayor y mejora pedagógica para la preparación de las clases y la transmisión del conocimiento en el aula, sabiendo aplicar la tecnología y metodologías innovadoras.

En definitiva, gracias a este proyecto se logrará personas mejor formadas y ganar en la calidad educativa del país, a través de su alumnado y de la atención a las familias.

También los profesores y alumnos de la comunidad educativa de España van a tener la oportunidad de conocer otra manera de entender el mundo, de vivir la educación, las relaciones familiares, etc. Les permitirá conocer la realidad cultural de Guinea, hacerse más conscientes del enorme poder que tiene la educación, verdadera herramienta de transformación de las sociedades. Con el tiempo, los profesores guineanos podrán compartir sus materiales, su visión de la educación, de la vida y ambas comunidades se enriquecerán mutuamente.

Este proyecto es un proyecto vivo en donde cada voluntario aporta lo mejor de sí mismo, no tiene límite de edad, cualquiera puede participar, no es necesaria una formación concreta, se utilizan las habilidades de cada uno para prestar sus servicios en las necesidades que surjan, no necesita de un desembolso económico del voluntario, tan solo un móvil u ordenador para poder realizar la tarea y subirla a la red, puede utilizarse por cualquier escuela que se encuentre en Guinea Ecuatorial, porque los currículos que se trabajan son los de Guinea. En España se ve qué cosas hay en común y se transmite cómo se está aquí enseñando, se facilitan los medios que se utilizan (para ello sí que hace falta cierto desembolso económico) se explica el uso de algunos recursos pedagógicos por si sirven de orientación y cualquier docente de allí los puede leer, aprender, modificar, adaptar a lo que crea más conveniente. El voluntario se adentra en la cultura guineana, se acerca al sistema educativo de este país y expone cómo lo lleva a cabo él en su aula.

Las acciones de este proyecto se centran principalmente en:

1. Nutrir de recursos educativos a todas las asignaturas y para todos los niveles, incidiendo en aquello que es más innovador o que ha funcionado mejor.
2. Realizar vídeos sencillos, podcasts etc. mostrando experiencias educativas realizadas en España y que se puedan llevar a cabo en Guinea.
3. Dotar de recursos en el aula para alumnado con dificultades de aprendizaje (sobre todo en matemáticas y lengua).
4. Dar formación para la atención de familias, padres, tutorías con alumnos, orientación profesional, dirección y gestión de equipo directivo para abarcar la formación de toda la comunidad educativa.



5. Presentar propuestas de actividades extraescolares, como teatro.
6. Crear proyectos pedagógicos internacionales entre los colegios de Guinea Ecuatorial y España para poder conocer y acercar las dos culturas.

He aquí, por tanto, un ejemplo práctico de los puntos revisados y propuestos en el Pacto Global Educativo, planificado con mucha creatividad para poder superar los obstáculos y con el emprendimiento necesario para poder llevarlo adelante.

### 3. Conclusión

En relación a los resultados, una vez expuestas estas tres experiencias educativas: una de ámbito europeo, otra como invitación al mundo global y la última como respuesta a esta invitación, se puede apreciar cómo las tres propuestas presentan una solución creativa, emprendedora, inclusiva y de calidad persiguiendo los objetivos de la educación internacional referidos a lo largo del artículo. El éxito de ellas estará por venir, pero sin duda, no deja indiferente a quienes se involucran en ellas. De hecho, va teniendo sus frutos lentamente.

En la fecha en la que se escribe este artículo, todavía en muchos países los colegios siguen cerrados, en otros hay semipresencialidad, en definitiva, se está lejos de volver a la realidad anterior, y sin embargo, estas iniciativas han conseguido pequeños logros, que acompañan, que hacen crecer a quienes reciben esta formación, que buscan seguir adelante a pesar de todas las dificultades. La difusión y reproducción de estas «buenas prácticas» que se aprecian en el proyecto de *E-twinning* y en el proyecto AKIBA pueden ser inspiración y salida para otros, y la invitación al Pacto Global por la educación podría alcanzar una toma de conciencia, una renovación de planteamientos de la comunidad internacional, de los diferentes profesionales aludidos (educadores, políticos, entidades, países, religiones...) que hicieran de la situación actual tan lamentable que vivimos, un atisbo de esperanza y de cambio que consiga mejorar la educación en el mundo.

No se puede dar la espalda a la realidad que nos rodea, la asunción de un cambio en nuestro quehacer diario, el propósito de eliminar fronteras de todo tipo y el espíritu de la solidaridad entre el profesorado, entre las diferentes comunidades educativas, que en todo el mundo, deben regir el trabajo docente. Es absurdo pensar que uno puede salir solo de esta situación, ni como persona ni como pueblo, el mundo globalizado ha sido un fenómeno que nos ha venido dado en nuestra época, la preparación intelectual de los trabajadores del futuro en este campo es indiscutible, si el centro de nuestra educación es la persona, esta se proyecta hacia el mundo, no puede mermarse en su formación local, necesita una visión global del mundo. Solo así la persona estará preparada para nuevos desafíos.

Es necesario continuar con las ayudas estatales e institucionales, esta crisis no puede permitirse el lujo de que sociedades de bienestar dejen generaciones o personas sin acceso a la formación por carecer de internet o un soporte informático. Es algo fácil de resolver y que hacia esa dirección deberían estar enfocados los esfuerzos. Y por supuesto, los mejor posicionados, tienen el deber moral de ver los lazos de unión y extender la ayuda a los países con menos recursos. Sería deseable que sus gobiernos también vieran la importancia de tener a su población joven educada, y para ello procuraran los medios necesarios, pero si sus estados no pueden asumir ese coste, tendrán que ser los países y las empresas más fuertes las que intenten hacer llegar esa ayuda porque las conexiones del mundo global son totales y no sirve de nada intentar inculcar y dotar a nuestro alumnado

de las cualidades para ser un ciudadano global competente si no se somos capaces de establecer proyectos educativos al servicio de los demás aprovechando la modificación que hemos tenido que realizar en nuestras vidas profesionales. La historia corrobora que el mundo funciona mejor cuando establece alianzas, los proyectos Erasmus en el ámbito educativo tienen su base en la asociación de centros escolares, para conocerse, compartir conocimiento, mejorarse entre ellos y que el alumnado sea el principal benefactor de este tipo de trabajo. Como europeos está claro que conviene recordar a las generaciones presentes y futuras los parámetros que velaron su formación inicial. Como ciudadanos del mundo globalizado también conviene tenerlo presente. Todos tenemos mucho que aprender de los otros y que, de esta crisis, no se puede salir solo.

Así que, uniendo las soluciones que se dieron al mundo para salir de las crisis del 2008 con las posibles soluciones que se vislumbran para salir de la presente crisis 2020, podemos decir que ambas tienen en común la necesidad del uso de la creatividad para rehacerse y de emponderar al alumno para ser un emprendedor en su vida en el mundo globalizado, pero además, ser un emprendedor social global. Como decía Friedman: "What we need are social entrepreneurs who combine a business school brain with a social worker's heart".

Si no, todos los esfuerzos de la educación internacional, todos los esfuerzos de los programas internacionales antes o después quedarán en vacío.

## 4. Referencias

- Acevedo, V. E., & Restrepo, L. (2012). De profesores, familias y estudiantes: fortalecimiento de la resiliencia en la escuela. *Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales, Niñez Y Juventud*, 10(1). Recuperado de <http://ns520666.ip-158-69-118.net/rlicsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/608>
- Aleman, L., Marina, J.A., Pérez Díaz-Pericles, J.M., Pellicer, C., Álvarez, B., Torrejón, J.L. (2013). *Aprender A Emprender Cómo Educar El Talento Emprendedor*. Barcelona: Centro Editor PDA S.L. Grupo Planeta.
- Alonso, M. G. (2020, 15 octubre). Cinco nociones básicas para tener claro qué es el Pacto Educativo Global del papa Francisco. *Vida Nueva - Revista y portal de noticias religiosas y de Iglesia*. Recuperado de <https://n9.cl/nlq30>
- Bernal Guerrero, A. (2014). Competencia emprendedora e identidad personal. Una investigación exploratoria con estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de educación nº 363, enero-abril, pp.384-411*. Secretaría General Técnica. Centro de publicaciones. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Congregación para la Educación Católica. (14 de mayo, 2020). Comunicato della Congregazione per l'Éducazione Cattolica. *Carta Circular A Las Escuelas, Universidades E Instituciones Educativas*. Recuperado de <https://n9.cl/vwona>
- Comisión Europea. (2003) Libro Verde. El espíritu empresarial en Europa. *Comisión de las Comunidades Europeas. COM*. Bruselas: Recuperado de <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52003DC0027&from=ES>

- Cruz, R. (2020, 15 octubre). El papa Francisco ofrece al mundo las siete claves para conseguir un Pacto Educativo Global. *Vida Nueva - Revista y portal de noticias religiosas y de Iglesia*. Recuperado de <https://n9.cl/qmhag>
- Cruz, R. (2020, 12 noviembre). Pacto Global por la Educación archivos. *Vida Nueva - Revista y portal de noticias religiosas y de Iglesia*. Recuperado de <https://n9.cl/29dk4>
- Darwin, C. (1998). *El Origen de Las Especies*. (Josa i Llorca, ed. y Zulueta A. trad.) Planeta. (original publicado en 1859)
- Education global compact.org (2019). *Instrumentum-laboris*. Recuperado de <https://www.educationglobalcompact.org/it/strumenti/>
- Elena Gil, G. (2010, 7 octubre). La resiliencia: conceptos y modelos aplicables al entorno escolar. *El Guiniguada*, 19. 27-42. Recuperado de <https://n9.cl/wdfip>
- Espíritu Olmos, R., González Sánchez, R. F., & Alcaraz Vera, E. (2014). Desarrollo de competencias emprendedoras: Un análisis explicativo con estudiantes universitarios. *Cuadernos De Estudios Empresariales*, 22, 29-53. Recuperado a partir de <https://n9.cl/olbv>
- eTwinning (2020) - *Portada*. [etwinning.net](https://www.etwinning.net/es/pub/index.htm). Recuperado de <https://www.etwinning.net/es/pub/index.htm>
- FPdGi. (2011). *Resumen ejecutivo Libro Blanco de la iniciativa Emprendedora en España* (pp.11-21). Recuperado de <https://n9.cl/pocy>
- Francisco.(2015) *Carta Encíclica Laudato Si del santo Padre Francisco sobre el cuidado de la casa común*. Recuperado de <https://n9.cl/24ih5>
- Francisco.(2020) *Carta Encíclica Fratelli Tutti del santo Padre Francisco sobre la fraternidad y la amistad social*. Recuperado de <https://n9.cl/fretellitutti>
- Friedman, T. 2005: *The world is flat: a brief history of the twenty-first century*. Estados Unidos: Farrar Straus y Giroux.
- Fundación Princesa de Girona. (2020). *Educación el Talento Emprendedor. La competencia emprendedora*. Educar el talento Recuperado a partir de <https://www.educareltalentoemprendedor.org/es/>
- Fundación PwC y Contea. (2019). *¿Por qué educar en economía familiar y empresarial?* Recuperado de <https://www.pwc.es/es/publicaciones/tercer-sector/educacion-economico-financiera-pwc-contea.pdf>
- García Ruíz M.J., Gavari E. (2009). Nuevas aportaciones de la Educación Comparada para la comprensión de los sistemas educativos del siglo XXI. *Tradición y reforma en la educación occidental del s. XXI*. Ediciones Académicas.
- Gobierno de España. Ministerio de Asuntos exteriores, Unión Europea y Cooperación (2015) *Objetivos de Desarrollo Sostenible* Recuperado de <https://n9.cl/tko8p>

- International Baccalaureate. *Principios*. Recuperado de <https://www.ibo.org/es/about-the-ib/mission/>
- Kodal, L. (2020). *iHaciendo amistades internacionales! Una historia de éxito de FIP*. etwinning.net. Recuperado a partir de <https://n9.cl/ne4qb>
- La Jornada. (2009, 12 febrero). Sobreviven sólo los que se adaptan mejor al cambio, sentenció Darwin - *La Jornada*. jornada.com. Recuperado de <https://n9.cl/3z2y>
- Ley Orgánica 2/2006 de Educación. *BOE*, Núm. 106, de 3 de mayo. Madrid. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>
- Magariños, E. (2020, 15 octubre). La directora de la UNESCO sobre el Pacto Global: «La educación no puede limitarse a funciones económicas». *Vida Nueva - Revista y portal de noticias religiosas y de Iglesia* Recuperado de <https://n9.cl/mhr1x>
- Marina, J.A. (2013). *El aprendizaje de la creatividad*. Barcelona: Ariel
- Naciones Unidas (2019). *Educación*. Desarrollo Sostenible. Recuperado de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Orlowski, J.(2020, 27 agosto). *The Social Dilemma* [Trailer oficial] Netflix. Recuperado de <https://n9.cl/gu25j>
- Pellicer, C. (2014). El emprendedor ¿nace o se hace? Cómo educar el espíritu emprendedor. *Revista Padres y Maestros*, 355. Universidad Pontificia Comillas
- Reimers, F.M., Chopra, V., Chung, C.K., Higdon, J., O'Donnell, E.B. (2018). *Emponderando a ciudadanos globales: El curso del mundo*. Carolina del Sur: Createspace.
- Ynestroza, P. (2020, 15 octubre). UNESCO. Azoulay: Esta crisis, ha desatado la «globalización de la indiferencia». *Vatican News*. Recuperado de <https://n9.cl/f654y>

3



*La reforma de la formación inicial del profesorado: Colaboración entre las universidades y los centros de enseñanza obligatoria. Experiencias europeas*

---

*The reform of initial teacher training: collaboration between universities and compulsory schools. European experiences*

**Joan Maria Senent Sánchez\*;  
Marta Senent Capuz\*\***

DOI: 10.5944/reec.39.2021.28288

Recibido: **18 de noviembre de 2020**

Aceptado: **7 de abril de 2021**

---

\***JOAN MARIA SENENT SÁNCHEZ:** Profesor Titular de la Universitat de Valencia en el Dept. de Educación Comparada e H<sup>a</sup> de la Educación. Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor invitado de algunas universidades europeas: Lovaina(B), Nantes(F), Santarem(PT), Salento(I), Dante Alighieri-Reggio Calabria (I), y latino-americanas: Salta (Arg), Mariana de Pasto (Col), Bernardo O'Higgins – Santiago de Chile, Villarrica (Pg). Premio Manuel Castillo por su itinerario en cooperación internacional. Ha sido presidente de la Asociación Internacional Comenius, Vice-Decano de Relaciones Internacionales y Director adjunto de la Escuela Universitaria de Magisterio «Edetania». **Datos de contacto:** E-mail: senent@uv.es.

\*\***MARTA SENENT CAPUZ:** eProfesora asociada de la Universitat de Valencia en el Dept. de Educación Comparada e H<sup>a</sup> de la Educación. Licenciada en Psicopedagogía, Diplomada en Educación Social. Master de Formación del profesorado de Secundaria. Diploma de Postgrado en Mediación. Doctoranda del programa de Educación. Coordinadora de la Fundación Capaim en Valencia. **Datos de contacto:** E-mail: marta.senent@uv.es.



## Resumen

Las políticas europeas en la formación del profesorado han ido oscilando en los últimos veinte años buscando mejorar la eficacia y la calidad de la formación de esos futuros docentes. En los últimos cinco años varios países europeos han planteado o desarrollado diversos tipos de reforma de la formación del profesorado. En España, ya hace dos años, diciembre de 2018, el gobierno convocó una macro-reunión y en febrero 2020 ha anunciado en el Congreso una novedad para mejorar la formación del profesorado. Realizado el diagnóstico de la Formación, se ha procedido a analizar diversos documentos de la CRUE, la Conferencia de Decanos, el grupo Palma, la Generalitat de Cataluña y documentos de Bélgica francófona, que publicaban nuevos aspectos sobre la formación del profesorado. Se han presentado los resultados de la experiencia italiana de organización del *practicum*, de la experiencia belga de colaboración entre las Escuelas Superiores de Formación del profesorado y las escuelas, y de la experiencia alemana del período de inducción, como tres muestras de la colaboración entre la Formación Inicial y la escuela primaria y secundaria. Las tres experiencias nos presentan nuevas formas de colaboración entre la Universidad y las escuela obligatoria que muestran el camino a seguir en el caso español, pues destacan las virtudes de dicha colaboración para plantear una nueva formación de docentes más cercana a la práctica, y en la que los propios docentes puedan intervenir en la formación inicial, lo que sin duda generará beneficios para el alumno, que llegaría a la escuela habiendo pisado en diversos momentos las aulas de enseñanza.

*Palabras clave:* Profesión docente; formación de profesores; sistemas de enseñanza; política de la educación; proyecto de reforma.

## Abstract

European policies on teacher training have been fluctuating over the last twenty years in an attempt to improve the efficiency and quality of training for these future teachers. Over the past five years, several European countries have proposed or developed various types of teacher education reform. In Spain, two years ago, in December 2018, the government called a macro meeting and in February 2020 it announced a novelty at the Congress to improve teacher training. Once the training diagnosis had been carried out, various documents from the CRUE, the Conference of Deans, the Palma group, the Catalan Government and documents from French-speaking Belgium, which published new aspects of teacher training. The results of the Italian experience of organising the *practicum*, the Belgian experience of collaboration between teacher training colleges and schools and the German experience of the induction period were presented as three examples of collaboration between Initial Training and primary and secondary schools. The three experiences presents us with new forms of collaboration between the University and the compulsory schools that show the way forward in the Spanish case, as they highlight the virtues of such collaboration to propose a new teacher training that is closer to practice, and in which the teachers themselves can intervene in the initial training, which will undoubtedly generate benefits for the student, who would arrive at school having stepped into the classroom at various times.

*Keywords:* Teaching profession; teacher training; education systems; education policy; reform Project.

## 1. Introducción

Las políticas europeas en la formación del profesorado han ido oscilando en los últimos veinte años buscando mejorar la eficacia y la calidad de la formación de esos futuros docentes. Durante bastante tiempo las instituciones europeas de formación inicial del profesorado, Universidades o Escuelas Superiores, han dejado de lado los centros educativos destinatarios de esos docentes, excepto para las prácticas, a menudo limitadas en el tiempo y en la coordinación y supervisión de las universidades.

Navracsics, el comisario de educación, cultura, juventud y deporte, decía en la introducción de «La profesión docente en Europa» que:

«La educación transmite valores importantes, como la libertad, la posibilidad de expresarse y la tolerancia, y contribuye a una ciudadanía activa, cohesión social e integración. Los sistemas educativos europeos se enfrentan a distintos problemas estructurales, agravados por la crisis económica: fragmentación, baja inversión, escasez de profesorado y nuevos desarrollos tecnológicos, lo que exige nuevos modelos de aprendizaje». (Comisión Europea, 2015, p.3)

Esos nuevos modelos de aprendizaje son los que están introduciéndose en la formación inicial del profesorado europeo durante los últimos cinco años y este artículo pretende mostrar algunas experiencias que tienen en común la colaboración entre los centros de formación inicial del profesorado y los centros de enseñanza obligatoria (primaria o secundaria) del sistema educativo del país.

Para preparar el futuro profesional de los potenciales docentes lo más eficazmente posible, la encuesta TALIS considera la integración en la formación inicial del profesorado de los tres componentes principales como se indica a continuación:

- conocimiento académico sólido de la asignatura, o asignaturas, que se van a impartir;
- la teoría de la enseñanza, que incluya habilidades docentes;
- experiencia práctica en el aula que permita a los potenciales docentes acostumbrarse a manejar los problemas diarios de la enseñanza y a gestionar las clases en una gran variedad de situaciones (CE, 2015)

Por otra parte, las escuelas son fundamentales en el proceso de impartir una educación equitativa y, en términos más generales, de justicia social. La calidad de la educación proporcionada por las escuelas es fundamental para la eficacia de la prestación de servicios educativos en su conjunto, pero las escuelas también pueden dar forma a la manera en que las desigualdades socioeconómicas se transforman en las desigualdades educativas. Si se busca un profesorado para una escuela verdaderamente inclusiva, la escuela tiene que contar con docentes que se especializan en tratar con los alumnos de bajo rendimiento, que rara vez están disponibles, pero esos profesores pueden ser útiles para reducir las diferencias entre las escuelas en cuanto a los logros de los estudiantes, especialmente en el nivel secundario. En la educación primaria, los maestros especializados en el apoyo a los estudiantes de bajo rendimiento están disponibles en todas las escuelas en solo doce países de la Unión, lo que muestra el camino que aún queda por hacer. (CE, 2020).

Las prácticas docentes en el aula son fundamentales en el proceso de enseñanza y aprendizaje debido a la decisiva influencia que tienen en el grado de aprendizaje de los estudiantes (Hattie, 2009). Estas prácticas abarcan múltiples aspectos, algunos de los cuales son clave para los resultados del aprendizaje de los estudiantes.

Los fenómenos migratorios tienen como consecuencia, entre otras, que las sociedades actuales tiendan a ser más globalizadas y multiculturales (OECD, 2019). Por este motivo, los sistemas educativos deben atender actualmente a estudiantes más diversos, tanto en términos del país de origen como de sus antecedentes culturales y lingüísticos. Esta nueva situación reclama la actuación de las administraciones para que el sistema educativo sea capaz de integrar en los centros escolares estudiantes procedentes de entornos diversos, especialmente en contextos con alta proporción de estudiantes con antecedentes de inmigración (OECD, 2018), así como plantea la necesidad de tener un profesorado preparado y disponible para acogerlos en el aula e integrarlos en el proceso de aprendizaje.

Hemos de considerar también las prácticas docentes referidas a la evaluación educativa. Una tarea inherente a la profesión docente radica en proporcionar información a los estudiantes sobre su progreso en el aprendizaje mediante la evaluación, tanto formativa como sumativa (Scheerens, 2016). El profesorado en formación necesitará no solamente conocer la variedad de prácticas docentes sino también, ejercitarse en las diferentes formas de evaluación.

## **2. El debate de la Reforma de la formación inicial del profesorado**

En los últimos quince años varios países europeos han planteado o desarrollado diversos tipos de reforma de la formación del profesorado, en una clara demostración de que el tema está lejos de ser un asunto cerrado y que, en la mayoría de países de la Unión, y fuera de ella, existe un descontento con su actual sistema y organización de la formación del profesorado.

De igual forma que sucede en España, los sistemas educativos de la mayoría de los países occidentales llevan tiempo en proceso de transformación. En tiempos más recientes se ha insistido en aspectos tales como los nuevos modos de aprendizaje y los entornos que lo favorecen, el desarrollo de competencias básicas por parte de los estudiantes o la aplicación sistemática de las TIC en el espacio escolar. Es preciso reconocer que en la mayor parte de los casos la planificación se ha realizado exclusivamente en el ámbito universitario, sin contar con los profesionales e instituciones destinatarias de los nuevos docentes (Tiana, 2013).

En la literatura pedagógica, si interpretamos los diversos criterios internacionales de la formación inicial del profesorado, encontramos una serie de criterios coincidentes en cuanto al contenido de esa formación (Imbernón-Colén, 2015):

- Recibir una formación humana integral que fomente las destrezas de pensamiento y el desarrollo de los valores humanos.
- Una sólida preparación en las disciplinas que se van a enseñar, que proporcione una apertura a la investigación.

- Conocimientos pedagógicos basados en los desarrollos actuales de las Ciencias de la Educación.
- Las competencias relacionadas con el ejercicio de la enseñanza a través de un «prácticum» supervisado y seguido por un tutor con competencias en la formación práctica y la inducción profesional
- Aprender con una metodología que desarrolle la cooperación, la crítica, , el uso de las tecnologías, etc.

Verificar en qué modo y con qué nivel una reforma de la formación inicial del profesorado consigue desarrollar esos cinco apartados, sería la clave de cualquier reforma educativa. En el contexto de la institución universitaria, sede de la formación inicial en España, las dificultades son verdaderamente grandes, pues como indica Martínez Bonafé:

«Tampoco se puede avanzar significativamente si la supuesta decisión epistemológica sobre la estructura y contenido de la formación del futuro docente –desde Infantil hasta Secundaria- se traduce en la práctica en un reparto de créditos entre las diferentes áreas de conocimiento de la institución universitaria». (2007, p.5)

Frecuentemente en la universidad, los planes de formación han estado muy condicionados por la propia estructura de los departamentos y áreas universitarias.

De forma que, a menudo, lo que importa no son conseguir dominar los diez saberes que Perrenoud (2004) establece como saberes profesionales, lo que llama las diez competencias básicas del maestro:

- Organizar y animar situaciones de aprendizaje
- Gestionar la progresión de los aprendizajes
- Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de atención a la diversidad
- Implicar a los alumnos en su aprendizaje
- Trabajar en equipo
- Participar en la gestión de la escuela
- Informar e implicar a los padres
- Utilizar las TIC
- Afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión
- Organizar la propia formación continua

Sino, más bien, conseguir un cierto equilibrio interdepartamental que garantice una «pax» universitaria y que permita una acción docente con una cierta eficacia. Ante esta situación, en España, ya hace dos años, diciembre de 2018, el gobierno dio el pistoletazo de salida y convocó una macro reunión con el título «Programa educar para el siglo xxi. Desafíos y propuestas sobre la profesión docente» para anunciar el inicio de la reforma de la formación del profesorado, con acciones previstas en los meses sucesivos que la crisis política y la dificultad para conseguir un gobierno estable dejó en buenas intenciones, sin ningún tipo de concreción. Recientemente, febrero de 2020<sup>1</sup>, el Gobierno ha anunciado

1 El País. 20 febrero 2020

en el Congreso una novedad para mejorar la formación del profesorado, puesta en entredicho. La ministra de Educación y Formación Profesional, Isabel Celáa, ha explicado que los que quieran dar clase de infantil, primaria o secundaria, además del título universitario, pasarán un periodo de prácticas tuteladas en el aula de un año antes de ejercer, planteando que «en colaboración con el Ministerio de Universidades y la Conferencia de Decanos de Educación, hemos comenzado a revisar la formación inicial de los docentes, tanto los grados de Educación Infantil y Primaria, como el Máster de Formación del Profesorado de Secundaria, para garantizar las competencias que requiere enseñar en una escuela inclusiva», ha afirmado la ministra durante la presentación en la Comisión de Educación de las líneas maestras de su política. «La mejora de la formación práctica de nuestros futuros enseñantes se traducirá en la propuesta de un año de práctica tutelada que permitirá incorporarse a los nuevos docentes a su tarea con las garantías de una adecuada supervisión. Un programa de inducción a la profesión».

### **3. Diagnóstico**

Durante estos años, diversos grupos de investigación en España (Ministerio de Educación, Conferencia de Decanos, Foro de Sevilla, MIF de Cataluña, Grupo de Palma, MIR educativo, ...) y a nivel internacional, (OCDE, Comisión Europea, TALIS, PISA, ...) han ido afinando el diagnóstico de los problemas en la formación inicial del profesorado de infantil, primaria y secundaria, de manera que las dificultades a las que nos enfrentamos son ya bastante conocidas y en el caso español, si hacemos síntesis de los diversos documentos publicados se podrían concretar en:

1. Excesivo número de estudiantes en relación con las necesidades de docentes que tiene el sistema educativo y mediocre calidad de sus expedientes académicos en los estudios previos a la entrada a la universidad (con una situación desigual entre las comunidades autónomas).
2. Escasa utilidad de los procedimientos de selección cuando existen (PAU) o inexistencia de esos procedimientos para los estudiantes que provienen de los diversos ciclos superiores de Formación Profesional, que en algunas universidades son claramente mayoritarios en la carrera de Magisterio.
3. Excesiva rigidez en los itinerarios de acceso a la profesión: en E. Infantil y Primaria, todos han de ser maestros/as y en Educación Secundaria todos/as han debido hacer el Máster de Secundaria.
4. Períodos de prácticas breves en el tiempo, poco integrados en el currículo, con un seguimiento y tutorización muy desigual, y muy poco explotados desde las asignaturas del plan de estudios.
5. Inexistencia de un período de inducción profesional como requisito para poder ejercer como docente en los niveles no universitarios (aunque el problema es semejante, con algunos matices en los niveles universitarios).

Como se observa, hay pocas referencias a los currícula de formación inicial (Magisterio), que, siendo una profesión regulada, vienen establecidos en un alto porcentaje por el Ministerio de Educación. Parece haber un cierto consenso en que más allá de



la necesaria innovación didáctica que debe introducirse en las metodologías dominantes en la impartición de las diversas asignaturas, las dificultades de la formación no son tanto del conjunto de materias del Plan de Estudios sino de los otros aspectos señalados anteriormente.

### **3.1. Número de estudiantes en la formación inicial en España.**

El excesivo número de estudiantes de Magisterio es algo aceptado por todos desde hace diez años pero sin haberse establecido ninguna iniciativa para resolverlo. En España sobran graduados en Educación. Las universidades públicas y privadas ofrecen un 50,5 % más de plazas que los puestos de trabajo que se crean, según alertó la conferencia de Rectores (CRUE) en su informe *La universidad en cifras*, del curso 2016-2017 (CRUE, 2018). En el caso de la comunidad Valenciana, el porcentaje es más elevado, superando el 75 %.

Ya hace cinco años que el Conseller d'Educació reunió a los Rectores de las Universidades públicas y privadas valencianas con carreras de educación para indicarles que con el nivel de matrícula que tenían en esas carreras, con los estudiantes egresados cada curso se cubrían las necesidades del sistema educativo valenciano en los diez años siguientes, urgiéndoles a adoptar medidas de autorregulación para modificar esta situación, sin que cinco años después hayamos visto una reducción en los números de estudiantes de entrada en carreras de Magisterio o Máster de Secundaria.

Esteve-Zarazaga (2006), al analizar un informe sobre la profesión docente que Eurydice publicó entre los años 2002 y 2005, señalaba como una tendencia cada vez más extendida en Europa el establecimiento de restricciones para acceder a la formación inicial de los maestros. Dicha corriente se desaceleró, y diez años después solo un tercio de los países europeos contaban con criterios de selección específicos (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2013).

Hay muchos sistemas educativos que, al igual que el español, no seleccionan a los estudiantes que quieren acceder a carreras orientadas a la docencia. Se acepta a un número mucho mayor de estudiantes que los puestos de profesores realmente disponibles y posteriormente se aplican sistemas rigurosos de selección para acceder a un puesto de trabajo. La experiencia de un país con resultados sobresalientes, como Finlandia, parece poner en cuestión dicha política (Melgarejo, 2006).

Sin duda, como indica Tiana: «Ese mecanismo conduce a la frustración de muchos docentes potenciales, a la falta de atractivo de la carrera, para los mejores estudiantes y a un gasto indiscriminado de recursos, al tener que formar a personas que luego no podrán ejercer» (Tiana, 2011, p.15).

Sureda, Oliver y Comas (2016) señalan que, en la mayoría de países europeos el acceso a la formación inicial de los maestros se rige por los requisitos generales que se exigen para acceder a la formación superior. Pero también es cierto que modelos de formación exitosos como el finlandés prevén restricciones al acceso; limitaciones que sería conveniente analizar y adaptar para que fueran incorporadas en nuestro país. De hecho, comunidades autónomas como Cataluña y Madrid ya han aplicado medidas restrictivas.

### **3.2. Utilidad de los procedimientos de selección.**

En el tema de la escasa utilidad de los procedimientos de selección, contamos en esos años solamente con alguna experiencia catalana y balear. La formación de los maestros, más que la de los profesores de secundaria, está en entredicho. Cataluña, y en cierto modo Madrid, que no tiene un excedente de estudiantes de Educación Infantil y Primaria,

es la única comunidad que cuenta con una criba previa de sus alumnos de este grado. Una especie de «segunda selectividad» llamada Pruebas de Aptitud Personal (PAP). Se estableció en 2017 y consta de pruebas específicas de competencia matemática y comprensión lectora. Entre un 30 % y un 40 % de los aspirantes suspenden cada año este examen pese a que el 96 % de los bachilleres aprueba Selectividad. Este curso la Universitat de les Illes Balears ha iniciado de forma experimental un modelo semejante y el curso que viene Baleares planteará un modelo similar al catalán.

No resulta fácil establecer unas limitaciones en la selección de estudiantes cuando hay una oferta de estos alumnos, por muy distintos motivos, que desean cursar la carrera de Maestro. Como indica Tiana:

«hay que reconocer que limitar las plazas de alumnado a las necesidades previstas de nuevos docentes no resulta sencillo en sistemas universitarios como el español, puesto que la exigencia social de ofrecer un número de plazas universitarias en proporción similar a la demanda y el beneficio económico que obtienen las universidades por contar con más alumnado juegan en contra de la contención de la oferta. Por ese motivo, la única posibilidad real de limitar de manera justa el número de estudiantes en estas titulaciones consistiría en ponerla en conexión con la previsión de nuevas plazas docentes y con la exigencia de proporcionar al nuevo profesorado una buena formación práctica». (2013,p.6)

Aun con las medidas que en Cataluña y en Madrid se han puesto en marcha, - en el caso de Cataluña, en el curso 2014-2015 no se permitió matricularse en los grados de Magisterio a aquellos alumnos que, en las pruebas de selectividad, no hubieran obtenido al menos un 4 en el examen de lengua castellana y catalana y que la media de ambas notas fuera inferior a 5. En el caso de Madrid, en el curso 2015-2016, se exigió una calificación mínima de 5 en el ejercicio de lengua castellana y literatura o tener una nota final de admisión igual o superior a 9 sobre 14- los números finales de candidatos admitidos no cambian mucho el problema.

Al respecto de esta cuestión, la **Conferencia de Decanos de Educación** planteaba en el 2017 en su documento sobre formación y acceso a la formación docente, algunas propuestas al respecto de esta cuestión que sintetizaba en su documento de conclusiones del siguiente modo:

«1. Incentivar a los mejores para ser docentes (Elevar el nivel de acceso. Reforzar la imagen del profesorado y la consideración social de esta profesión. Es necesario un acuerdo de Estado sobre la relevancia de esta profesión y la necesaria restitución de la imagen del profesorado que se ha ido deteriorando por múltiples razones y agentes cada vez más).

2. Reforzar los criterios de entrada a los estudios de Magisterio y al Master de Secundaria. Deben considerarse otros factores complementarios a las notas de corte como actitudes, madurez personal, motivaciones, habilidades específicas. Deben definirse las actitudes y habilidades de partida necesarias para el acceso y la forma más idónea para evaluarlas (pruebas de acceso específicas en las que es necesario avance la Conferencia).

3. Revisar el número de plazas de acceso a los estudios de Magisterio y al Master de Secundaria que deben estar definidas vinculadas en cierta medida a las demandas de empleo público y privado. Para ello es necesaria una armonización y planificación de la oferta de plazas de ingreso respecto a la evolución de las plantillas de profesorado de la estructura pública y con la Oferta Pública de empleo».

Y por ello instaba a las administraciones públicas a hacer una política de plantillas y establecer criterios de acceso a la formación tanto para las universidades públicas como para las privadas, sin que se hayan observado cambios en estos últimos tres años, lo que posiblemente ha llevado a la Conferencia a establecer esta cuestión como la temática central de su reunión en mayo 2020.

### 3.3 Rigidez de los itinerarios formativos

El tema de la rigidez de los itinerarios de acceso a la formación se ha debatido menos, posiblemente por las consecuencias corporativas que implicaría cualquier modificación de la situación actual, aunque existen algunos documentos al respecto que abordan formas de flexibilización de la situación actual, permitiendo accesos a la profesión por otras vías diferente a las actuales con formaciones complementarias de carácter pedagógico y didáctico. En esa línea el Grupo de Palma para la mejora de la Formación inicial del profesorado planteó en octubre 2018, (Grupo Palma, 2018), una «arquitectura» diferente a la actual, indicando como sus rasgos fundamentales que

«Las titulaciones docentes de cualquier etapa educativa deberían ser de nivel 3 del Marco Europeo de Competencias de la Educación Superior (MECES). Es decir: la titulación de máster debería ser el título exigido para el ejercicio de la docencia en cualquier etapa educativa no universitaria. Estos son los principales elementos de la “arquitectura” del modelo que consideramos conveniente adoptar:

1. Para ejercer la docencia en cualquier etapa educativa no universitaria, será necesario acreditar 300 créditos, de los cuales al menos 60 serán de nivel de máster oficial de carácter profesional, con las mismas tasas que el grado. A esta formación se añadirá un año de inducción profesional.
2. Los 300 créditos deberían distribuirse de la siguiente forma sin que este orden indique una secuencia: a) Aprendizajes curriculares relacionados con los conocimientos recogidos en los currículos de las etapas educativas: 120 créditos. b) Aprendizajes pedagógicos y didácticos relacionados con los procesos de enseñanza-aprendizaje y los entornos educativos: 120 créditos. c) Prácticas externas en centros educativos: 60 créditos.

En función del grado de procedencia, la formación de Máster tendrá diversos itinerarios de carácter modular que aseguren la formación disciplinaria y pedagógica adecuada para diferentes materias, áreas y etapas. Y que también fomente el desarrollo profesional a través de la transición entre etapas».

Esa «arquitectura viene concretada en el siguiente esquema:

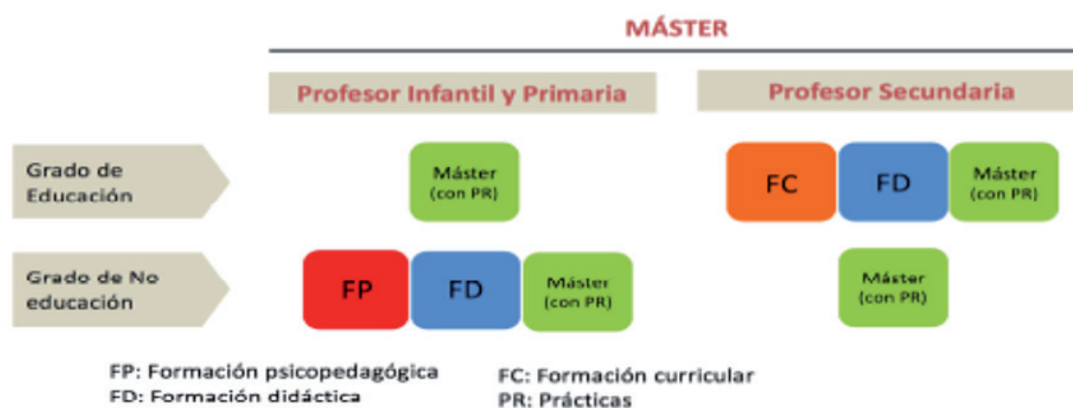


Figura 1: Estructura de la formación. Fuente: Grupo Palma 2018.

que establece un posible modelo flexible donde se accede a la formación desde diferentes situaciones y en consecuencia se deben cursar estudios complementarios de carácter pedagógico diferentes en función de la formación de origen del estudiante.

En este tema de la rigidez de los itinerarios formativos, algunos proyectos de reforma como el de la Comunidad francófona de Bélgica, - donde se exigen tres años para ser profesor de infantil o primaria con un currículo simultáneo muy semejante al nuestro, o también tres años para llegar a ser profesor de secundaria inferior con un curriculum simultáneo en los que los profesores se especializan en impartir dos o tres asignaturas-, se planteaba un proyecto de reforma de manera que los profesores pudieran impartir clases en diversos niveles educativos, planteando que un profesor pudiera trabajar en un nivel diferente de aquel para el que ha sido formado, para facilitar las transiciones de los alumnos y el conocimiento por parte de los docentes, de los otros niveles.

Como se observa en la figura 2, un profesor de Educación Infantil podrá dar clase en 1º y 2º de primaria, un profesor de primaria podrá dar clase en 3º de educación infantil y en 1º de educación secundaria inferior, un profesor de secundaria inferior (*régents*) podrá dar clase en 6º de primaria y 4º de secundaria (primer año de la secundaria superior) y finalmente un profesor de secundaria superior (*agregés*) podrá también intervenir en 3º de secundaria inferior.

La Formation des profs.															
	MATERNELLE			PRIMAIRE						SECONDAIRE					
Accueil	1	2	3	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
<b>Le système d'aujourd'hui</b>															
Prof. MATERNELLE			Prof. PRIMAIRE						RÉGENTS			LICENCIÉS			
<b>Le système proposé</b>															
FILIÈRE 1						FILIÈRE 2						FILIÈRE 3			

Figura 2: Esquema de la propuesta de desempeño del profesorado. Fuente : Journal “Le Soir” Bruselas. 23/1/2017.

### 3.4 Los períodos de prácticas en la formación inicial

Para el profesorado se tiene la expectativa de que desarrolle, adapte e innove su trabajo de forma continua con el objetivo de que los estudiantes adquieran los conocimientos y destrezas que necesitarán en su vida cotidiana y sus profesiones futuros. Por un lado, se prevé la necesidad de nuevos perfiles profesionales y por otro, los profesores representan, y deben continuar siendo, el factor más influyente en el aprendizaje, puesto que estimulan a los estudiantes a la innovación, al pensamiento crítico, a la reflexión y al trabajo en equipo. En consecuencia, se hace necesario entender la forma en la que los docentes alcanzan estos objetivos en su intervención docente en las escuelas (Talis, 2018).

Las prácticas docentes en el aula son fundamentales en el proceso de enseñanza y aprendizaje debido a la decisiva influencia que tienen en el grado de aprendizaje de los estudiantes (Hattie, 2009). Estas prácticas abarcan múltiples aspectos, algunos de los cuales son clave para los resultados del aprendizaje de los estudiantes.

Los temas de la organización del *practicum* y de la creación de un período de **inducción profesional** han sido sin duda los que más tinta han gastado en estos años, pues plantean una reforma de calado del actual sistema de formación inicial y al mismo

tiempo implican a otras instituciones: la administración educativa, los centros escolares, las instituciones sociales, etc.

En el tema del *practicum* aparecen claramente dos direcciones en el abordaje de la cuestión, dos direcciones que parten de direcciones opuesta, pero que son claramente complementarias:

a) cómo conseguir buenos entornos de prácticas escolares donde las universidades puedan enviar el alumnado y se garantice unos determinados niveles de calidad e innovación educativa, así como de colaboración en el proceso con las propias universidades.

b) cómo conseguir que los buenos profesionales que tenemos en la escuela infantil, primaria o secundaria puedan venir a la universidad e intervenir de forma sistemática en la formación de los futuros docentes.

Respecto a la primera cuestión, la organización y explotación del *practicum* en la formación inicial, diversas experiencias en España y en Europa experimentan fórmulas que mejoran la situación actual. Resulta interesante la experiencia que se desarrolla en Italia como una de las consecuencias de la aprobación de la ley de Educación «La Buona Scuola».

En Italia, después de la última reforma, el maestro se forma a través de una *laurea* de cinco años de duración, con un curriculum claramente simultáneo en el que se inscriben diversos períodos de prácticas.

En las universidades italianas se han creado cuatro figuras en la organización del *practicum*:

- *Tutores organizativos*: Es un profesor de la Universidad a tiempo completo. Se responsabiliza de la organización del *practicum* en la facultad y se dedican solamente a eso, con muy escasa docencia. Promueve los convenios con las escuelas a nivel de Primaria e Infantil y Forma parte del Consejo de Curso de *Laurea*.
- *Delegado universitario* : Es un docente universitario que comparte la tarea con clases en la *laurea*. Cada uno coordina 8 tutores coordinadores, cada uno de los cuales sigue 25-30 estudiantes y 2-3 escuelas.
- *Tutores coordinadores*: Es un profesor de E.Infantil o Primaria. Dedicar dos días a la semana al seguimiento de los alumnos de prácticas y el resto trabaja en su aula donde es tutora. No percibe ningún salario extra por ese trabajo. En la facultad hay 32 tutores coordinadores. Los tutores coordinadores entran por un concurso de méritos respecto a sus títulos y su experiencia. Un día a la semana va a la facultad donde dirige un «Laboratorio» (curso práctico). Cada Laboratorio se realiza con 25-30 alumnos. Reciben un certificado por parte de la universidad por el trabajo realizado que les sirve como puntos de formación permanente. Hay seis tipos de laboratorios. Forman parte de una asignatura: por ejemplo, la materia «Psicología evolutiva» tiene 9 cr, de los cuales 1 corresponde al laboratorio. Los dos profesores (el de la materia y el laboratorio acuerdan el contenido de este. El tutor coordinador evalúa su laboratorio y su nota constituye 1/9 de la nota de la asignatura. Los laboratorios con cursos prácticos de 16 h, excepto el de tecnología que tiene 36 h. Los tutores desarrollan el laboratorio en 4 sesiones de 4 h. Los tutores coordinadores tutorizan estudiantes diferentes cada curso. Como mucho pueden continuar 2 cursos con el mismo estudiante.



- **Tutores «acogedores» en las escuelas:** Son los profesores de las escuelas primaria y secundaria que reciben a los alumnos y no son tutores coordinadores. Los estudiantes realizan las prácticas en sus clases y estos tutores pasan un informe de las prácticas en su clase al tutor coordinador, que es uno de los instrumentos de la evaluación.

La evaluación del *practicum* se realiza al final del grado (*laurea*). Una vez aprobadas todas las asignaturas el alumno debe realizar dos evaluaciones: La tesis de *Laurea* (TFG) y la evaluación del *practicum*. Esta se realiza a través de los siguientes instrumentos:

- Memoria de prácticas redactada por el estudiante. No es corregida por su tutor coordinador sino por otro tutor coordinador diferente.
- Informes de las prácticas de los diferentes cursos
- Examen oral ante una comisión formada por 2 tutores coordinadores (el suyo y otro) más el delegado de la universidad. El contenido del examen se refiere a los aspectos teóricos y prácticos que se han trabajado en los laboratorios.

Las prácticas se evalúan en una escala cualitativa y cuantitativa (de 0 a 11). Su nota no forma parte de la media, aunque es necesario tener una evaluación positiva para obtener el título de grado (*laurea*). La memoria puntúa sobre 5 y el examen de *laurea* sobre 6, sumándose ambas notas.

Llevan actualmente cuatro promociones con el nuevo plan de estudios y el sistema se va perfeccionando después de unos primeros años difíciles. En general los alumnos obtienen buena puntuación en las prácticas.

En esa línea van las propuestas de Sureda y Oliver (2016) cuando apuntan que se debería realizar para mejorar el *practicum*:

- Cambiar el sistema de selección de los centros de prácticas a partir de un proceso de acreditación riguroso.
- Establecer la figura de red de escuelas formadoras/colaboradoras.
- Asignar y reconocer más horas para la realización de las tutorías de las prácticas.
- Revisar los periodos de *practicum*.
- Redefinir el papel de los tutores de *practicum* y las condiciones del profesorado tutor.
- Formar un grupo experimental de tutores en la reflexión sobre la práctica para impulsar proyectos innovadores temáticos.

Tienen muchos puntos de vista coincidentes con la experiencia italiana que nos indican un camino a seguir en la organización de las prácticas, para que por una parte estén verdaderamente integradas en el curriculum formativo y por otra constituyan un banco de prueba para el futuro docente.

### 3.6 Experiencias de inducción profesional

De acuerdo con la Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2018):

«esta etapa de la formación del docente consiste en una fase de apoyo estructurada que se proporciona a los docentes recién llegados a la profesión o a los futuros profesores. Puede tener lugar al inicio de su primer contrato como docentes en un centro educativo o dentro del marco de la formación inicial del profesorado

(...). Durante la iniciación, los docentes recién llegados a la profesión o los futuros profesores realizan total o parcialmente las labores correspondientes a docentes experimentados y reciben una remuneración por su actividad. Normalmente, la iniciación incluye capacitación y evaluación, y se designa un tutor que ofrece apoyo personal, social y profesional para ayudar a los docentes dentro de un sistema estructurado». (pág. 120)

Alejandro Tiana indicaba ya en 2011 que:

«En los últimos tiempos se ha esbozado la idea de establecer un sistema de prácticas para el profesorado en formación similar al establecido para otras profesiones, como el ejercicio de la medicina. Se trataría de configurar el proceso de formación práctica como un continuo que comenzase con intervenciones sencillas y fuese procediendo a otras más complejas, hasta llegar a lograr plena autonomía profesional». (2011,16)

Este período, al que habitualmente llamamos, período de inducción profesional, al que se refirió la ministra Celáa en la Jornada de febrero de este año, como decíamos antes, ha recibido propuestas diferentes de los colectivos que trabajan en la reforma de la Formación del Profesorado (Foro de Sevilla, Colegio de Licenciados de Madrid, MIF catalán, Grupo de Mallorca, ...) en un debate que se manifestaba muy interesante y que la pandemia del COVID ha paralizado bastante.

Tiana señalaba en otro artículo (2013) que ese modelo permitiría replantear el proceso de inducción a la docencia que sin duda aligeraría el proceso del ejercicio profesional que se presenta difícil en su etapa inicial, tanto por motivos puramente laborales, como emocionales o los derivados del status social de la enseñanza.

Es cierto que la LOE previó el seguimiento de los profesores noveles durante su primer año de ejercicio profesional, asignándoles un tutor a esos efectos, pero esta norma cuya concepción era interesante, dista mucho de ser aplicada hoy eficazmente. La reforma de la formación inicial del profesorado, no se ha completado con un modelo eficaz de inducción a la docencia, que está aún por diseñar y desarrollar. En este sentido puede resultar interesante estudiar la experiencia alemana y británica donde la inducción profesional se viene realizando desde hace tiempo.

Alemania, desde 2014 adopta un nuevo sistema de formación del profesorado, con el objetivo de ampliar y profundizar los conocimientos técnicos, didácticos y pedagógicos, así como experiencias y habilidades adquiridas en la formación inicial. Este, se divide en dos fases, una primera que incluye el grado universitario y el máster en educación; y, una segunda, que contiene la «capacitación práctica escolar y el servicio preparatorio» (Departamento Senatorial de Educación, Juventud y Familia).

La primera fase tiene una duración de 5 años (3+2) y finaliza con un examen del máster para poder acceder a la segunda fase. En cuanto a la segunda fase, tiene una duración de 18 meses y concluye con una evaluación y un examen estatal. Ambas fases tienen diferentes sistemas de solicitud, acceso y admisión. En el caso de la segunda fase, se aplican unos criterios de selección entre los que destaca la nota obtenida en el máster. Al finalizar el grado se obtiene el «teaching credential», pero no da acceso a la profesión docente. Todo el proceso formativo, tanto la formación inicial como la fase de inducción, está determinada por la especialización que el futuro maestro escollo desde el grado universitario. El estudiante puede escoger entre:

1. ser maestro en una escuela (equivale a 6 hasta 11 años, es decir, primaria).
2. ser profesor en escuelas secundarias integradas (equivale a 12 hasta los 18 años, es decir, secundaria).
3. ser profesor de escuela secundaria (equivale a 12 hasta los 18 años, es decir, secundaria).
4. ser profesor de escuela secundaria especializado por una materia de cariz más profesional (sería parecido a los CF pero en Alemania, este sector es mucho más amplio y grande).
5. ser docente de educación especial.

Cuando acaban la formación inicial pueden dar clases en escuelas privadas o institutos para refugiados., pero no en escuelas dependientes del estado o de los gobiernos federales. Para ello, hay que realizar un período de inducción (*Referendariat*) durante 1,5-2 años (con diferencias según los *landers*).

En cuanto al acceso al *Referendiat*, el estado tiene que darte lugar, tiene que señarte una escuela, lo que puede tardar hasta 3 años en asignarte un centro. La experiencia es muy dura y hay gente que lo deja, siempre estás bajo observación y eso incrementa la presión. El mentor viene a observarte cada vez que tiene tiempo, mientras que personal del ministerio viene unas 6 veces. La fase de inducción se evalúa con el segundo examen estatal que incluye:

- nota del mentor (fase de inducción + documentación)
- calificación de los observadores del ministerio que vienen a verte 3 veces (2+1, el estudiante elige a que asignatura quiere que lo vengam a observar 2 veces y a cual 1)
- 4 exámenes orales
  - funcionamiento de la escuela y el sistema a nivel de leyes (también se pregunta sobre situaciones de caso, como actuar, etc.)
  - pedagogía: este examen es igual para todos, es sobre psicología infantil, también te ponen en situaciones: qué hacer en caso de bullying o de no tener memoria, o preguntas de cómo funciona el cerebro, qué es ser un buen maestro.
  - 2 exámenes de tus 2 especialidades.

Para el acceso a la profesión docente, funciona mediante intranet donde la petición depende de la nota de los dos exámenes estatales, de la región donde solicites plaza y de la especialidad, pudiendo demorarse la concesión de un puesto hasta dos años.

Uno de los puntos de debate en el período de inducción alemán es la ausencia de las universidades en la organización, seguimiento y evaluación del mismo. Efectivamente, el *Referendariat* es organizado y evaluado por los ministerios de educación de los diferentes *landers*, sin participación de la universidad, responsable de la formación inicial del profesorado. Esto ha generado recelos y sigue siendo objeto de un fuerte debate.

En el caso del Reino Unido se introdujo la inducción al 2012. No es requerimiento legal hacer la fase de inducción para ejercer docencia en ciertos centros como los: *Further Education colleges* (FE) o en el "independent sector", academias, y *free schools*.

En el caso inglés, los NQT (profesores recién calificados) solo tienen una oportunidad al pasar el periodo de inducción. Un estudiante no puede acceder al periodo de inducción si no ha obtenido lo QTS (*Qualified Teacher Status*).

Es el director de la escuela quien tiene que asegurarse, junto con la agencia reguladora oficial, que el estudiante tiene el QTS. El día de inicio de la inducción se determina por el organismo correspondiente y se tiene que acordar previamente con el director de escuela y el estudiante. En el periodo de inducción es el director del centro junto con el organismo apropiado los responsables de garantizar la supervisión y la capacitación del estudiante.

Siempre hay un organismo vinculado en el centro, este organismo dependerá del tipo de centro donde el NQT realiza el periodo de inducción. Estos pueden ser: *a local authority, a teaching school o the National Induction Panel for Teachers*. Para las escuelas independientes, incluidas las academias y las free schools, el organismo apropiado también puede ser el *Independiente Schools Teacher Induction Panel*.

La inducción tiene un año de duración si se hace a tiempo completo y dos si se hace a part-time. Los estándares para los docentes se introdujeron el 1 de septiembre de 2012 para establecer una línea base clara de las expectativas por la práctica profesional y la conducta de los docentes.

Según el documento oficial, para que la fase de inducción se lleve a cabo correctamente es necesario:

- tener un director que haga recomendaciones sobre si la actuación del NQT va en línea con los estándares.
- tener un acuerdo previo con el organismo correspondiente para actuar en este rol para garantizar la calidad del proceso de inducción.
- proporcionar al NQT las tareas necesarias, la experiencia y espaldarazo porque pueda demostrar una realización de la inducción satisfactoria ante los estándares en todo momento y hasta el final del proceso.
- garantizar el nombramiento de un tutor de inducción con QTS.
- proporcionar al NQT un horario reducido porque pueda desarrollar las actividades de su programa de inducción, este tiene que ser inferior al 90 % de la dedicación del profesor.
- no realizar demandas irracionales al NQT.
- no pedir al NQT que haga docencia fuera de su rango de edad o de asignaturas que no le corresponden.
- involucrar al NQT a enseñar regularmente la misma clase (o clases); involucrar al NQT a procesos similares de planificación, enseñanza y evaluación donde trabajan otros docentes en lugares similares en la institución.
- no implicar al NQT a responsabilidades adicionales no docentes sin la provisión de preparación y apoyo apropiado.

Se tiene que establecer un programa de seguimiento y apoyo personalizado y adecuado para el estudiante, para satisfacer sus necesidades de desarrollo profesional. Esto incluye:

- apoyo y orientación por parte de un tutor designado, que tiene QTS, tiempo y experiencia para llevar a cabo la tutorización.
- observación de la docencia del NQT y discusión de seguimiento.
- revisiones regulares sobre su progreso.
- observación del NQT a profesores con experiencia, ya sea de la propia institución o de otra donde se ha identificado una práctica efectiva.

El tutor, asignado por el director, se quién realizará estas tareas. También podría ser el propio director. El documento también destaca que el tutor tiene que ser capaz de actuar si voz que el estudiante está teniendo dificultades.

El NQT recibirá diferentes observaciones de su práctica docente, estas serán en intervalos regulares a lo largo de periodo de inducción para facilitar una evaluación justa y efectiva de la práctica, la conducta y la eficiencia de la docencia en comparación con los estándares. Las observaciones pueden ser realizadas por el tutor de la inducción u otra persona adecuada que tenga QTS (puede ser del mismo centro o de fuera). El estudiante y el observador tienen que reunirse para revisar y comentar las observaciones realizadas. El feedback tiene que ser rápido y constructivo.

El tutor tiene que hacer revisiones periódicas del progreso profesional del NQT durante el periodo de inducción. Estas revisiones tienen que ser basadas en evidencias y en relación a los estándares, a las necesidades y las fortalezas del futuro maestro. El NQT, también tiene que presentar evidencias de la práctica de su progreso de acuerdo con los objetivos establecidos y los estándares. Por otro lado, también tiene que haber evaluaciones formales por parte del director o el tutor.

De modo semejante al modelo alemán, las universidades no intervienen en el período de inducción inglés que es evaluado por la escuela (director, tutor de inducción) y los otros organismos regulatorios (local education authorities, o similares).

## 4. Conclusiones

El debate sobre la reforma de la formación del profesorado parece haber revivido después de unos meses adormecido, sin duda consecuencia del COVID. Al respecto hemos realizado un diagnóstico después de analizar diversos documentos nacionales e internacionales. En dicho diagnóstico destacamos:

1. Excesivo número de estudiantes en relación a las necesidades y mediocre calidad de sus expedientes académicos.
2. Escasa utilidad de los procedimientos de selección.
3. Excesiva rigidez en los itinerarios de acceso a la profesión.
4. Períodos de prácticas breves, poco integrados en el currículo, con un seguimiento y tutorización muy desigual.
5. Inexistencia de un período de inducción profesional.

Respecto al número de alumnos, parece evidente que la situación actual supone dilapidar recursos públicos y conduce a la frustración de muchos de los estudiantes que no encontrarán trabajo como maestro y sentirán como un fracaso haber estudiado una



carrera sin salida. Las iniciativas de Cataluña y Madrid suponen un pequeño parche, pero no resuelven el problema. Por otra parte es evidente el respeto a la decisión del estudiante para decidir sus estudios, pero quizás unos requisitos de acceso más duros, permitirían un sistema de selección más fluido y con más posibilidades de superación.

Respecto a la utilidad de los procedimientos de selección., hay que avanzar hacia un sistema en el que los períodos de prácticas y especialmente la inducción profesional cuentan mucho en la selección. Se trataría de una selección basada en la práctica docente del candidato, junto a su preparación teórica.

Los itinerarios de acceso a la docencia son excesivamente rígidos en un período donde las vías de acceso a los estudios se han multiplicado y donde diversas experiencias internacionales nos muestran otros caminos para llegar a ser docente. Es necesario disponer de una arquitectura que admita otras posibilidades a las actuales. Desde ese punto de vista, la experiencia belga de solapamiento del profesorado en el comienzo y fin de las etapas educativas es una muestra de flexibilidad, que sin duda ayuda a comprender a los profesores de otros niveles. Profesionales, con un complemento de formación psicopedagógica, deben poder acceder al ejercicio de la docencia.

Respecto a los períodos de prácticas, es indudable su peso y su utilidad en la formación. No obstante, existe un déficit de seguimiento y tutoría de las mismas. Hemos presentado dos experiencias, una italiana y otra belga de acercar la escuela a la Universidad a través de las prácticas.

Uno de los puntos coincidentes en las diversas reformas de formación del profesorado que en Europa se han planteado y desarrollado en los últimos cinco años es el peso que los períodos de prácticas durante la formación inicial o los períodos de desempeño docente previos al inicio profesional (inducción) están teniendo en la formación y habilitación de los futuros docentes.

Esto implica, poder contar con el profesorado de los centros para conseguir su colaboración con los centros de formación del profesorado, sea la universidad o la Escuela Superior, es decir, eso implica establecer fórmulas para poder contar con los docentes de infantil, primaria o secundaria, desde diversos planteamientos y roles, durante la formación inicial. Se deben buscar fórmulas que garanticen la implicación de dicho profesorado en la formación de los futuros docentes.

Las dos experiencias presentadas, belga e italiana, coinciden en esa necesidad de contar con los profesores de enseñanza obligatoria. La experiencia italiana consigue un buen funcionamiento del práctico desde el momento en que los «tutores coordinadores» ejercen esa doble función de ocuparse de las prácticas de sus alumnos y de ser tutores en la clase, cuya vivencia cotidiana trasladan a las experiencias de los alumnos de prácticas.

La experiencia belga insiste en el mismo argumento: los profesores del taller práctico son al mismo tiempo profesores en sus clases. Llevan a la Escuela Superior, el día a día de su clase y hacen vivir a los alumnos las experiencias cotidianas de sus niños y niñas en las clases.

Respecto a la inducción presentamos dos casos: el alemán y el inglés, con coincidencias ambos en la estructura y diferencias en cuanto al seguimiento de la experiencia. La experiencia alemana de la inducción, establece una forma de colaboración personal sumamente interesante, pues será ese alumno quien parcialmente se ocupe de la clase en un proceso que lo llevará hasta la total dirección de la misma una vez haya establecido su dominio sobre el tema. Del mismo modo, la experiencia inglesa, más centrada en la escuela y con un seguimiento más estrecho desde la misma, señala otro camino en el campo de la inducción profesional.

Cuatro experiencias de colaboración entre la universidad y la escuela que nos muestran un camino claro. Hagamos que en el campo de la formación de profesores no sea uno en los que los mejores talentos, los profesores más prestigiosos, no son tenidos en cuenta a la hora de formar profesores.

En el momento en que, en España, desde diversas instancias (Conferencia de Decanos/as de Educación, Grupos de debate e investigación (Palma, Foro de Sevilla, MIR educativo, etc) y recientemente desde el propio Ministerio de Educación se está planteando la necesidad de establecer ese período de inducción profesional y analizando las diversas alternativas posibles, explicar algunas de estas experiencias europeas nos puede proporcionar vías de reflexión interesantes respecto a este tema.

El COVID parece haber paralizado esta cuestión por unos meses. Sin embargo, esta cuestión es clave en la reforma de la formación del profesorado y habrá que plantearla de forma inminente, tanto en lo referente a la formación del profesorado de primaria como al de secundaria. Esperemos que en los próximos meses veamos movimientos al respecto.

## 5. Referencias

- Communauté Française de Belgique (1997). *Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre*. (23/9/1997). [https://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/21557\\_052.pdf](https://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/21557_052.pdf)
- Communauté Française de Belgique (2000). *Décret définissant la formation initiale des instituteurs et régents: Décret de la Communauté française du 12 décembre 2000 définissant la formation initiale des instituteurs et régents*. (19/1/2001). [http://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/25501\\_000.pdf](http://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/25501_000.pdf)
- Communauté Française de Belgique. (2013). *Décret du 07.11.2013 définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études*. <https://n9.cl/1381q7>
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2013). *Study on Policy Measures to improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2766/41166>
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2015). *La profesión docente en Europa: prácticas, percepciones y políticas*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. <http://doi.org/10.2797/63946>
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2018). *La profesión docente en Europa: Acceso, progresión y apoyo*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. <https://doi.org/10.2797/708723>
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2020): *Equity in school education in Europe: Structures, policies and student performance*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2797/286306>
- Conferencia de Decanos de Educación (2017). *Formación y acceso a la profesión docente*. <http://www.conferenciadecanoseducacion.es>

- Conferencia de Decanos de Educación (2020). *Avanzando en la definición de los elementos clave que sustentan el modelo de formación y acceso a la profesión docente (APD)*. <https://n9.cl/7446b>
- CRUE (2018). *La universidad española en cifras 2016-2017*. <https://www.crue.org>
- Department for Education (2018). *Induction for newly teachers (England) Statutory guidance for appropriate bodies, headteachers, school staff and governing bodies*. Ministerial and Public Communications Division. <https://n9.cl/pnms>
- Esteve-Zarazaga, J. M. (2006). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. *Revista de Educación*, 340, 19-86. [http://www.revistaeducacion.mec.es/re340/re340\\_03.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re340/re340_03.pdf)
- Foro de Sevilla (2014). *El profesorado y su formación como actores necesarios y comprometidos con la educación pública*. <https://n9.cl/14ja8>
- Freie Universität Berlin (2017). *Bachelor's Degree Programs with a Teacher Training Component and Master of Education programs*. [https://www.fu-berlin.de/en/studium/information\\_a-z/bachelor\\_lehramtsoption/index.html#Academic](https://www.fu-berlin.de/en/studium/information_a-z/bachelor_lehramtsoption/index.html#Academic)
- Generalitat de Catalunya (2013). Comunicació. El Govern i nou universitats catalanes firmen el conveni per impulsar les actuacions del Programa de Millora i Innovació en la Formació de Mestre. [http://premsa.gencat.cat/pres\\_fsvp/docs/2013/11/06/](http://premsa.gencat.cat/pres_fsvp/docs/2013/11/06/)
- Grupo Palma (2018). *La Universidad y la formación Inicial del Profesorado*. <http://www.educacionyfp.gob.es/yosoyprofe/documentacion.html>
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge.
- Imbernón, F. y Colén, M.T. (2015). Los vaivenes de la Formación Inicial del profesorado. Una reforma siempre inacabada. *Tendencias Pedagógicas*. 25, 57-75.
- Kessels, C. (2010). *The influence of induction programs on beginning teachers' well-being and professional development*. ICLON, Leiden Universtiy Graduate School of Teaching.
- Legge 13 luglio de 2015, n. 107. La Buona Scuola. Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti. (15G00122). (GU Serie Generale n.162 del 15-07-2015).
- Martínez Bonafé, J. (2007). *Las Reformas en la Formación Inicial del Profesorado y su debate social*. Consejo Escolar del Estado. 1 de junio de 2007.
- Melgarejo, J. (2006). La selección y formación del profesorado: clave para comprender el excelente nivel de comprensión lectora de los alumnos finlandeses. *Revista de Educación*, extraordinario, 237-262.
- Ministère de la Communauté Française (2003). *Devenir Enseignant*. [https://devenirenseignant\(ressource 1355\).pdf](https://devenirenseignant(ressource 1355).pdf)

- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019): *TALIS 2018 Estudio internacional de la enseñanza y del aprendizaje. Informe español*. Secretaría General Técnica.
- OECD (2018). *International Migration Outlook*. OECD Publishing. [https://doi.org/10.1787/migr\\_outlook-2018-en](https://doi.org/10.1787/migr_outlook-2018-en)
- OECD (2019). *Trends Shaping Education*. OECD Publishing. [https://doi.org/10.1787/trends\\_edu-2019-en](https://doi.org/10.1787/trends_edu-2019-en)
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó.
- Reglamento sobre el Servicio Preparatorio y el Examen Estatal de las Oficinas de Enseñanza (VSLVO) de 23 de junio de 2014 (Alemania), <https://n9.cl/7f630>
- Rouillon, P. (2016). Les futurs enseignants iront à la fois en haute école et à l'université. *Journal « Le Soir »*. Belgique. 23/1/2016.
- Scheerens, J. (2016). *Educational Effectiveness and Ineffectiveness: A Critical Review of the Knowledge Base*. Spring.
- Statutory Instruments 2012 No. 1115 Education, England. The Education (Induction Arrangements for School Teachers) (England) Regulations 2012. <https://www.legislation.gov.uk/uksi/2012/1115/made/data.pdf>
- Sureda, J., Oliver, M. y Comas, R. (2016). Medidas para la mejora de la Formación Inicial de los maestros según el profesorado de un departamento de Pedagogía. *Bordón*, 68(2), 155-168.
- Tiana, A (2011). Políticas de Formación del Profesorado y mejora de los sistemas educativos: algunas reflexiones a partir de la experiencia española. *Revista Fuentes*, 11, 13-27.
- Tiana, A (2013). Los cambios recientes en la formación inicial del profesorado en España: Una reforma incompleta. *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 39-58, <http://doi.org/10.5944/reec.22.2013.9322>
- Van Nieuwenhoven, C. et Roland, N. (2015). La formation d'enseignants en Belgique francophone. *Formation et Profession*, 23(3), 210-217, <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.a82>

4



*Evaluación de la práctica de los  
docentes de educación obligatoria,  
estudio comparado en Europa*

---

*Teacher evaluation in European Compulsory education*

**Susana Herradas Martín\***

DOI: 10.5944/reec.39.2021.27388

Recibido: **29 de abril de 2020**

Aceptado: **7 de julio de 2020**

---

\*SUSANA HERRADAS MARTÍN: directora del CPT Virgen de los Remedios de Colmenar Viejo, experiencia como Jefa de Estudios y Secretaria en equipos directivos de centros de Infantil y Primaria; maestra de Primaria especialista en Educación Física por la Universidad Complutense de la Comunidad de Madrid; Máster de Calidad y Mejora en Educación por la Universidad Autónoma de Madrid. **Datos de contacto:** E-mail: susana.herradas@educa.madrid.org



## **Resumen**

El análisis de la evaluación docente constituye una pieza clave en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje y del desarrollo profesional docente. El Marco Europeo ha definido una línea de trabajo sobre las competencias docentes que intentan dar respuesta a las necesidades de la sociedad actual. ¿Cuáles son estas competencias y cómo se evalúan dentro de la práctica docente? Los diferentes países europeos diseñan sus políticas de evaluación educativa, seleccionados cuatro ejemplos representativos de modelos educativos (centroeuropeo, nórdico, anglosajón y meridional) se realizará un estudio comparado sobre evaluación docente. En una primera fase se elaborará la unidad de análisis incluyendo las siguientes dimensiones: el carácter de la evaluación, la evaluación de la práctica docente, desarrollo profesional docente, recogida de datos de la evaluación docente y por último la devolución de los resultados de la evaluación y su uso. Se aplicará la unidad de análisis a cada uno de los sistemas educativos del estudio con ayuda de un árbol de parámetros. Se observa que no hay un modelo unificado de evaluación docente en los cuatro países del estudio. En los diferentes modelos de evaluación analizados no se recogen de forma detallada las competencias docentes propuestas por la Comisión Europea para la mejora de la práctica docente. Sí se observa un creciente interés por parte de los diferentes sistemas educativos de implementar la evaluación docente como elemento para conseguir la eficacia educativa. De los modelos estudiados los que presentan mejores resultados son aquellos que son capaces de generar una cultura evaluativa que facilite el desarrollo de un sistema dinámico y flexible donde los resultados reviertan directamente en los alumnos, los docentes y la institución a la que pertenecen.

*Palabras clave:* evaluación docente; educación obligatoria; competencias docentes.

## **Abstract**

The analysis of teacher evaluation constitutes a key piece in improving the teaching-learning process and teacher professional development. The European Framework has defined a line of work on teaching competencies that try to respond to the needs of today's society. What are these competences and how are they evaluated within teaching practice? Different European countries design their educational evaluation policies from different perspectives. Selected four representative examples of educational models (Central European, Nordic, Anglo-Saxon, and Southern) of them, a comparative study on teacher evaluation will be carried out, through which this article will try to answer the questions asked. In the first phase, the unit of analysis will be elaborated including the following dimensions: the nature of the evaluation, the assessment of teaching practice, teacher professional development, collection of data from the teaching evaluation, and finally the return of the evaluation results. The unit of analysis will be applied to each of the educational systems with the help the tree of parameters. There is no unified model of teacher evaluation in the four countries. In the different evaluation models analyzed, the teaching competences proposed by the European Commission are not detailed. There is a growing interest on the part of the different educational systems to implement teacher assessment as an element to achieve educational effectiveness. Of the models studied, the best results are the systems with an evaluative culture.

*Keywords:* teacher evaluation; compulsory education; teacher competencies.

## 1. Introducción

Desde la Comisión Europea, en el informe de Eurydice de 2015 que hace referencia a «La Profesión Docente en Europa. Prácticas, percepciones y políticas», se analiza y profundiza en el papel del docente dentro del proceso de aprendizaje del estudiante. La Unión Europea a través de las metas «Educación y Formación 2020» persigue, a pesar de la diversidad de sistemas educativos, que se garantice la transmisión de valores comunes de tolerancia y libertad de expresión dentro de una ciudadanía europea activa que facilite la cohesión social y la integración. Sin olvidar el desarrollo integral del individuo, capacitándolo para desenvolverse en el actual mercado laboral y lograr un desarrollo equilibrado de su personalidad.

Todas son demandas de una sociedad que exige nuevos modelos de aprendizaje, nuevos desarrollos tecnológicos y nuevas prácticas que modifican la práctica docente, influyendo directamente sobre el desarrollo del alumno (OCDE: TALIS, 2018 y PISA; 2012).

La Comisión está trabajando con los Estados miembros en la creación de un Espacio Europeo de Educación de aquí a 2025. Las medidas presentadas en 2018 recogen las competencias clave para alcanzar la calidad de la educación en primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad, producir resultados de aprendizajes pertinentes y efectivos, tal como recoge el cuarto de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030, de la ONU (European Commission, 2019).

La evaluación docente se perfila como un recurso para determinar la mejor práctica, y certificar si dichas competencias están presentes o no en las aulas. El informe Eurydice 2019 sobre la profesión docente en Europa recoge que la evaluación del profesorado busca valorar el rendimiento individual de los docentes y garantizar que estos disponen de las destrezas suficientes para desarrollar su actividad con eficacia (Eurydice, 2019). La evaluación docente es un tema muy controvertido. En 2009 la OCDE publica un informe sobre Evaluación Docente, considerándola como un elemento de mejora del desempeño, del desarrollo profesional y de un incremento de la calidad de la enseñanza (Darling-Hammond, 2000), ya que revierte directamente sobre los resultados del aprendizaje de los alumnos. Una evaluación formativa facilita la autoeficacia docente (Bolívar, 2008), componente clave en la búsqueda de políticas docentes efectivas. Una manera de valorar la calidad de la enseñanza es evaluar al profesorado (Lagos, 2004). Esta evaluación docente normalmente se da como un proceso separado de otros procesos de garantía de la calidad de la institución en la que se trabaje (Eurydice, 2019).

En la búsqueda de estas políticas efectivas de evaluación se compararán cuatro modelos europeos. El primer modelo será el de Alemania, un modelo denominado de «regionalización» (Gil, 2006). Son las diferentes regiones (*Länder*) las que realizan una interpretación administrativa de una norma general. Este sentido de regionalización se parece a la estructura autonómica española. El segundo modelo, es el modelo de Finlandia, que posee una estructura denominada «localización» (Gil, 2006) caracterizada por la gran autonomía de los centros y el control local. El tercer modelo a contrastar sería el modelo de Reino Unido con «una autonomía institucional en cuasi mercado» (Gil, 2006). La financiación de las escuelas depende de la matriculación en ellas y de los resultados del alumnado. Se fomenta una competitividad y un mercado donde los padres tengan libertad para elegir y se dé por hecho la efectividad de la institución. Y el cuarto modelo, el modelo español, que posee una estructura descentralizada, son las Comunidades Autónomas las que asumen las competencias educativas y legislan en base

a una ley autonómica, eso sí, respetando la ley general común a todo el país.

El presente artículo pretende mostrar el estado de la evaluación docente en diferentes sistemas educativos representativos del panorama europeo.

### **1.1. Marco europeo de competencias docente**

Ya en el año 2004 la Comisión Europea publica un informe en el que establece «Los Principios europeos comunes para las competencias docentes y cualificaciones». Estos principios intentan dar respuesta a las necesidades de un nuevo orden social modificado por la era digital que favorece la globalización y los movimientos migratorios. Un cambiante mercado laboral genera un nuevo concepto de formación a lo largo de la vida *Lifelong learning* (Day, 2002). Dos circunstancias, que provocan una mayor diversidad en las aulas y nuevos retos. Lograr una verdadera integración y una formación competencial que facilite la incorporación a la sociedad, se convierten en desafíos docentes (Carbonell, 2007; Cardús, 2007; Esteve, 2003; Marcelo 2002).

Desde este informe se resalta la necesidad de reflexión del docente sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje basados en el conocimiento de la materia, el currículo, las estrategias metodológicas, la innovación, la investigación y las dimensiones sociales y culturales de la educación (Comisión Europea, 2004). Se establecen unos principios comunes que pretenden guiar las diferentes políticas educativas de los países de la Unión para incorporar estos elementos tanto a la formación docente como a su desempeño.

En relación a su formación previa se aboga por una profesión de posgrado, que asegure: conocimiento pedagógico del/as área/s que impartirán, las habilidades y competencias requeridas para guiar y apoyar a los estudiantes, además de un conocimiento de la realidad cultural y social que facilite la integración y el respeto a las diferentes realidades culturales. Esta formación también está enfocada a desarrollar un docente que sea capaz de formarse a lo largo de toda su carrera (DPC) o *Lifelong Teacher Education* (Valle, y Manso, 2017) que le permita innovar e irse adaptando a las nuevas demandas de una sociedad cambiante. Con este fin se facilita la movilidad del docente, fomentando el intercambio de experiencias y prácticas que le enriquezcan a su vez a los sistemas educativos, así como a los estudiantes.

Los docentes deberían de ser capaces de trabajar simultáneamente estos tres ámbitos del desarrollo de las personas: por un lado con la información, la tecnología y el conocimiento. Por otro, a nivel personal con los estudiantes, los otros docentes. Y por último, con y en la sociedad como entidad formativa a nivel local, regional, nacional, europeo y mundial. Para ello serán capaces de seleccionar los recursos en un contexto concreto, desarrollando sus actividades de forma efectiva y eficiente. En función de estos tres ámbitos los diferentes sistemas educativos de la Unión Europea generan marcos competenciales docentes y su regulación administrativa. Además del tipo de instituciones que se encargan de dicha regulación y evaluación dentro de las diferentes políticas educativas (Sánchez-Tarazaga, 2016).

En 2012 se recogen 28 competencias principales denominadas «Core Competences» englobadas en tres grandes ámbitos. El primero, los conocimientos y su comprensión, seguido de las habilidades para aplicarlos y por último, las disposiciones en el ámbito emocional como: actitudes, creencias, compromiso y valores (Comisión Europea, 2012b).

## 1.2. Evaluación del profesorado dentro de la Unión Europea

El Enfoque de la Comisión Europea incluye la evaluación como una herramienta que informa sobre el desempeño docente y garantiza que estos posean las destrezas necesarias para llevar a cabo su labor con eficacia (Eurydice, 2018). Esta evaluación promueve la formación profesional continua (DPC). Generando una dinámica de innovación y adaptación del docente a la realidad educativa (Eurydice, 2013 y 2015).

La evaluación según la Comisión Europea constituye un proceso que conduce a mejores métodos de enseñanza, lo que posibilita la mejora continua (OCDE, 2009). El último informe Eurydice 2018 recoge que, aunque la evaluación docente se encuentra regulada en la inmensa mayoría de los sistemas educativos, las administraciones de rango superior rara vez supervisan los resultados y si la administración es local o el propio centro, esto nunca ocurre.

El informe Eurydice de 2018 detalla cinco ámbitos de trabajo: el primero si existe un modelo centralmente regulado, el segundo atiende a quién realiza la evaluación docente. Si es esporádica o regular es el tercer ámbito. Atender a los instrumentos de evaluación para llevarla a cabo y los resultados de esta conforman el cuarto y el quinto. Los grandes interrogantes del presente trabajo son: ¿Cómo constatar que las competencias clave están presentes en los diferentes modelos de evaluación docente que se comparan? ¿Qué prácticas de evaluación docente son más efectivas para el desempeño docente? ¿Qué diferencias se encuentran entre los modelos europeos de evaluación docente?

## 2. Metodología

Los países de la Unión Europea vienen incorporando las directrices de la Comisión Europea sobre evaluación docente en sus sistemas educativos, aunque bien es cierto que cada uno de ellos lo hace de forma única. Probablemente unos con más éxito que otros. Para conocer las similitudes y diferencias se aplicará el método comparado.

El sentido de seguir este enfoque es ampliar la mera comparación, a una búsqueda de mejora común (Caballero *et al.*, 2016), que ayude en la aplicación de procesos evaluativos como elemento clave de la calidad docente. Como fuentes de este estudio se analizarán los documentos elaborados por la Red Eurydice, Comisión Europea y los estudios internacionales TALIS y PISA de la OCDE referentes a evaluación docente y a los sistemas educativos de los cuatro países del estudio. Además se tendrán en cuenta los documentos derivados de dichos informes que se consideren relevantes para el tema.

La primera fase de la investigación con metodología comparada abordó la definición del problema, los presupuestos de partida y la unidad de análisis.

### 2.1. objetivos del estudio

La evaluación debe mostrar al docente como un profesional que evoluciona a lo largo de la vida. Desde el mismo momento que inicia su formación, irá diseñando su carrera profesional de forma dinámica (Calderhead, Denicolo, y Day, 2012). Estará guiado por la búsqueda de la mejora en su práctica profesional, pero no de forma aislada sino enmarcada en la realidad que le rodea y además conectada con otros docentes (Darling-Hammond, Wei, Andree, Richardson y Orphanos, 2009), incluyendo las competencias establecidas por la Comisión Europea en 2015.

Esta concepción es la base para desarrollar una unidad de análisis de la evaluación docente. Como presupuestos de partida se establecen los siguientes: cómo se estructura la evaluación docente bajo el marco de las competencias docentes a nivel europeo en los cuatro sistemas educativos y determinar qué sistemas de evaluación docente son más efectivos.

## **2.2. justificación de modelos de sistemas educativos: unidad de análisis**

La unidad de análisis es la evaluación docente dentro de los diferentes sistemas educativos. Alemania, España, Finlandia, y Reino Unido representan al modelo centroeuropeo, modelo latino, modelo nórdico y modelo anglosajón a nivel educativo. Cada uno de ellos aporta elementos estructurales, organizativos y pedagógicos enriquecedores desde el punto de vista de la evaluación docente.

Se ha incluido Reino Unido por su significación en la percepción competencial que tiene de sus docentes, aunque hay que tener en cuenta que desde el 2017 ya no es miembro de la Unión Europea.

Dentro de esta unidad de análisis se han seleccionado las siguientes dimensiones: el carácter de la evaluación, la evaluación de la práctica docente, desarrollo profesional docente, recogida de datos y por último la devolución de los resultados de la evaluación y su uso.

Una propuesta de marco conceptual la facilita Isoré (2009) en el estudio de la evaluación en los diferentes países de la OCDE. Al configurar el árbol de parámetros se han tenido en cuenta los siguientes aspectos: una evaluación sumativa teniendo en cuenta que las prácticas que se desarrollan mejoren los aprendizajes de los alumnos. Otra formativa referida al desarrollo profesional docente y sus consecuencias en la vida laboral y los actores involucrados en llevarla a cabo.

Las responsabilidades de los docentes se agrupan según Isoré (2009) en cuatro ámbitos del desempeño docente: planificación y preparación referidas al dominio del contenido y los aspectos pedagógicos. El entorno del aula, qué recursos para favorecer un clima de respeto y simpatía que fomente una dinámica de aprendizaje. El desarrollo de relaciones equilibradas y empáticas que faciliten la implicación del alumno en su propio aprendizaje. Aplicar las responsabilidades profesionales: tener presente en la práctica del ejercicio de la reflexión sobre la enseñanza y su mejora. Así como la relación con las familias y demás comunidad educativa para su crecimiento y mejora.

Tomando como referencia el informe TALIS 2018, el éxito de los sistemas de evaluación del profesorado depende de la preparación del proceso de evaluación y las fases de seguimiento del mismo. Así como de la formación y experiencia que deben de tener los evaluadores y de cómo incorporar los resultados de la evaluación al sistema. La elaboración del árbol de parámetros ha tenido en cuenta esta fuente de información (TALIS, 2018).

## **2.3. árbol de parámetros de la evaluación docentes: dimensiones-parámetros-indicadores**

El primer aspecto a tener en cuenta para acercarse a la unidad de análisis es el carácter de la evaluación docente (Eurydice, 2018). Dentro de esta dimensión el primer parámetro analizado es la obligatoriedad o voluntariedad. El segundo, al grupo de docentes que participan en la evaluación, se podría pensar que la evaluación docente es generalizada, pero no es así. En ocasiones depende del tipo de contrato, o de una determinada etapa de la carrera profesional; otras atiende al caso de programas generales o programas vocacionales (educación de adultos).



Podemos dividirla en interna o externa, en función de la naturaleza. La interna se caracteriza porque es la propia escuela la que elabora sus instrumentos de evaluación y los resultados de esta evaluación revierten en ella. En contraposición la externa aplica unos instrumentos estandarizados por las diferentes administraciones educativas.

El último parámetro es la frecuencia con la que esta tiene lugar. Se puede diferenciar una realizada a intervalos regulares, otra realizada en etapas clave de la carrera del docente (promoción) y por último en ocasiones específicas, por ejemplo: al final de un periodo de pruebas o para la contratación.

La segunda dimensión analizada ha sido la práctica docente. Se han tenido en cuenta las Core Competences del marco de regulación europea (Comisión Europea, 2012b).

El primer parámetro abordado es la planificación y preparación, los indicadores que recogen la información es si la evaluación docente refleja los objetivos de la enseñanza, el conocimiento del currículo por el docente y las competencias pedagógicas (didáctica) del área que imparte.

Le sigue la evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje. Si se incluyen diferentes modelos de evaluación: evaluación entre pares, coevaluación, autoevaluación y con diferentes instrumentos de recogida de información del proceso de aprendizaje del alumno, con la participación o no de la administración docente, etc.

El tercero se refiere al clima en el aula. Los indicadores que recoge el árbol de parámetros son los siguientes: tener en cuenta un marco multicultural y multilingüe al crear el ambiente del aula (TALIS, 2018), una cultura de aprendizaje desde un enfoque competencial, cómo se gestiona el ambiente del aula y la estructuración del espacio físico.

Atender a la metodología que aplica el docente, si favorece el aprendizaje individualizado involucrando al alumno. Si se plantea el aprendizaje cooperativo. Si se desarrollan las competencias transversales aumentando la complejidad, para fomentar el desarrollo de la creatividad. Y todo ello incorporando las competencias digitales como herramienta en el desarrollo del propio aprendizaje. Sin olvidarnos de la participación en proyectos de innovación y la investigación en el aula (TALIS, 2018).

La práctica docente debe estar asentada en un principio de equidad, siendo un elemento compensador del contexto o características del alumno. Por esta razón el cuarto parámetro de análisis se basa en cómo el docente incorpora las necesidades educativas especiales de sus alumnos a su práctica.

Por último el docente realiza su trabajo en una institución determinada con una comunidad educativa concreta. La evaluación docente debería señalar la existencia de una orientación y asesoramiento profesional al alumno en competencias interprofesionales, cómo va a ser la comunicación con las familias y la participación de estas en el proceso de aprendizaje de los alumnos. Y además conocer las relaciones con la gestión y organización del centro escolar y el entorno.

La tercera dimensión incluida es el desarrollo profesional docente, se analiza la formación docente. La participación en formación formal y no formal y su reconocimiento. La existencia de iniciativas de cooperación para establecer redes de aprendizaje. Los resultados de la evaluación docente deberían definir las necesidades de desarrollo de los docentes (Eurydice, 2018).

Los diferentes instrumentos de recogida de información de la evaluación docente son variados, como por ejemplo: la observación en el aula, el cumplimiento de objetivos o entrevistas individuales. En ocasiones la autoevaluación docente incluye realizar un portafolio. Puede aplicarse también un sistema estandarizado con un rango de dimensiones

establecidas. Otros instrumentos son el resultado académico de los alumnos o encuestas a familias y alumnos.

Quién realiza esta recogida de datos, quiénes son los evaluadores son elementos a tener en cuenta en el análisis. Hay un amplio abanico de agentes: el mismo docente, inspectores externos de la administración, el equipo directivo o los pares (TALIS, 2018).

Toda evaluación tiene sentido si se trasladan los datos obtenidos. Se han tenido en cuenta como indicadores si se trata de una evaluación formativa que capacite al docente hacia las buenas prácticas. Y sumativa en relación a avance en la carrera docente, decisiones en momentos clave, recompensas por rendimiento o sanciones a docentes ineficaces (TALIS, 2018).

Tabla 1.

*Árbol de Parámetros de la evaluación docente.*

(Siguiete página ->)

<b>ÁRBOL DE PARÁMETROS: EVALUACIÓN DOCENTE</b>			
<b>DIMENSIONES</b>	<b>PARÁMETROS</b>	<b>INDICADORES</b>	
<b>CARÁCTER DE LA EVALUACIÓN</b>	OBLIGATORIEDAD	Obligatoria	
		Voluntaria (promoción dentro de la carrera)	
		Todos	
	PROFESORES	Subconjunto de profesores en función de...	Tipo de contrato
			Etapa de la carrera
			Nivel de educación
			Tipo de educación (programas generales, programas vocacionales educación adultos...)
	NATURALEZA		Interna (propia escuela elabora sus instrumentos y los resultados revierten en ella).
			Externa (instrumentos estandarizados)
	FRECUENCIA		Intervalos regulares
Etapas clave de la carrera (promoción)			
Ocasiones específicas (final periodo de pruebas o contrato)			
<b>EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE</b>	PLANIFICACIÓN Y PREPARACIÓN	Objetivos de la enseñanza	
		Conocimiento del currículo: contenidos del área o áreas que imparte	
		Competencias pedagógicas en la docencia de la propia asignatura: didáctica del área que imparte	
	EVALUACIÓN		Evaluación de estudiantes y práctica de evaluación: sistema de la evaluación del proceso aprendizaje con retroalimentación al alumno
			Evaluación de la enseñanza
	CLIMA DEL AULA		Crear ambiente de respeto en un marco multicultural y multilingüe
			Establecer una cultura de aprendizaje desde un enfoque competencial
			Comportamiento de estudiantes y gestión de una clase.
			Organización del espacio físico
	METODOLOGÍA		Métodos de aprendizaje individualizado, involucrando a los alumnos en su propio aprendizaje.
			Trabajo cooperativo
			Competencias transversales de docencia
			Competencias digitales para el aprendizaje y para la enseñanza
			Proyectos de Innovación
	NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES		Investigación en el aula
Métodos de enseñanza inclusivos para dar respuesta a los alumnos con NEE			
RELACIONES CON LA COMUNIDAD EDUCATIVA		Orientación y asesoramiento profesional al alumno en competencias interprofesionales	
		Relaciones con las familias	
		Gestión y Administración de la escuela	
		Relaciones con el entorno: contribuir con la escuela y el entorno	

(Continúa -&gt;)

<b>DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE</b>	FORMACIÓN DOCENTE	Participación en formación formal y no formal
	COOPERACIÓN	Cooperación-Redes de aprendizaje
	RECONOCIMIENTO	Reconocimiento de la formación
<b>RECOGIDA DE DATOS DE LA EVALUACIÓN</b>	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE	Observación en el aula
		Establecimiento de objetivos y entrevistas individuales
		Autoevaluación del docente
		Portafolio docente
		Forma estandarizada en un rango de dimensiones
	EVALUADORES	Resultados estudiantiles
		Encuestas padres, alumnos.
		Profesores-autoevaluación
		Inspectores externos
		Equipo directivo
<b>DEVOLUCIÓN DE RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DOCENTE Y SU USO</b>	FORMATIVA	Revisión por pares
	SUMATIVA	Capacitación del docente hacia buenas prácticas y eliminación de malas prácticas.
		Avance en la carrera
		Decisiones en momentos clave de la carrera
		Recompensas de rendimiento
Sanciones a docentes ineficaces		

Fuente: elaboración propia

### 3. Desarrollo de la investigación

Una vez elaborado el árbol de parámetros, se seleccionarán los aspectos referentes a la evaluación de la práctica educativa. Se busca una imagen contextualizada de cada uno de los países a estudiar en la fase descriptiva e interpretativa de la investigación. Posteriormente se expone lo que se ha derivado de una fase de yuxtaposición y comparativa.

En la fase descriptiva el primer país que se analizó fue Alemania. Alemania está dividida en 16 estados federales o *Länder*, cada estado es el encargado de legislar y administrar el sistema educativo alemán. Sin embargo, la política educativa de todo el país está coordinada por la *Kulturministerkonferenz (KMK)* formada por todos los Ministros de Educación y Cultura de los diferentes *Länder*. Se puede decir que existe una Ley fundamental (*Grundgesetz*) que se concreta luego en los diferentes *Länder* (OCDE, 2014).

Los centros educativos están administrados por las autoridades locales, en general son públicos, aunque también hay un porcentaje de instituciones religiosas y privadas. Las escuelas poseen una autonomía pedagógica que las autoridades deben respetar. La influencia del estado se ejerce a través de la aprobación de programas específicos. La supervisión de la escuela es ejercida por la inspección educativa (*Schulinspektion*) con una evaluación externa que supervisa el desarrollo de la calidad educativa.

El segundo país analizado fue España. En España las competencias educativas están transferidas a las diferentes comunidades autónomas, son estas las encargadas de elaborar los planes de evaluación. La norma general recoge la participación del profesorado (LOE, 2006). Los planes serán públicos y recogerán los fines y criterios de valoración y la

participación de la comunidad educativa. En España hay tres tipos de instituciones educativas según su financiación o titularidad. Pueden ser públicas, privadas concertadas donde la enseñanza es subvencionada por el estado y privada sin concierto (OCDE, 2014).

En tercer lugar, Finlandia, donde el Ministerio de Educación y Cultura de Finlandia no realiza ningún tipo de evaluación. La evaluación docente se lleva a cabo a partir de objetivos, proyectos y compromisos de la escuela. Es la dirección del centro la responsable de desarrollar políticas que considere efectivas. Esto implica una supervisión sobre el trabajo del docente y su contratación. Las autoridades locales supervisan que los planes de mejora o proyectos se ejecuten y su impacto en la mejora de la escuela. La dirección de la escuela supervisa pedagógicamente el trabajo docente, que se presupone profesional y con las competencias docentes necesarias para la autoevaluación y la mejora (OCDE, 2013).

Por último, se analizó el modelo anglosajón. El Reino Unido está compuesto por cuatro países (Escocia, Gales, Inglaterra e Irlanda del Norte) cada uno de ellos tiene competencias en el área educativa aunque existen similitudes en el sistema educativo. El pasado junio de 2016 los ciudadanos ingleses votaron a favor de la salida de Reino Unido de la UE, se ha mantenido por su singularidad y porque a nivel educativo aún no se conoce como afectará el *Brexit*. Son los equipos directivos los que ejercen el liderazgo pedagógico, ya que el contexto educativo es de una creciente autonomía escolar. La evaluación docente es diferente en los cuatro países, así en Irlanda del Norte, Escocia y Gales está más centrada en la autoevaluación, mientras que en Inglaterra son evaluaciones externas a partir de estándares (OCDE, 2015). En septiembre de 2012, Inglaterra introdujo un sistema de evaluación racionalizado relacionado con los estándares de competencia y conducta. Este marco tiene la finalidad de concretar cómo los docentes deben desarrollar su desempeño desde su cualificación inicial. Recoge una autoevaluación y la reflexión sobre ella como elemento para la mejora de la práctica docente. Esta evaluación de la propia práctica está contrastada con la retroalimentación de los colegas *Qualified Teacher Status* (OCDE, 2015).

## 4. Discusión, conclusiones y limitaciones

El análisis comparativo de estas cuatro realidades europeas ofrece un espectro muy amplio de evaluación de la práctica docente. A pesar de las recomendaciones de la Comisión Europea no se puede concluir que las competencias docentes requeridas actualmente estén presentes totalmente, en dichos modelos de evaluación. Tal vez los sistemas que más se acercan son el de Reino Unido y el finlandés. El primero mediante una valoración estandarizada y el segundo con una regulación local, por tener incorporada la cultura evaluativa como elemento de mejora en las prácticas docentes (Education Department, 2009). El caso en el que la evaluación de la práctica docente es casi insuficiente y con un desarrollo desigual, es España, aunque hay comunidades autónomas que han desarrollado planes de evaluación como Castilla-La Mancha, Navarra y Cantabria que supervisan con regularidad el sistema de evaluación (Eurydice, 2018). Podemos poner como excepción dentro del sistema español, la supervisión realizada sobre los funcionarios en prácticas.

Con respecto al carácter de la evaluación es en el Reino Unido (Inglaterra) donde se encuentra más estructurada y sistematizada, siendo obligatoria para todos los docentes y combinando la orientación interna y externa a intervalos regulares anuales. Esto viene generado por la estructura escolar es de cuasi mercado y es la escuela la encargada de la contratación del docente y de los resultados de la institución (OCDE, 2015). Además



incluyen un apartado de comportamiento personal y profesional que abarca el ámbito emocional del docente (Qualified Teacher Status, 2013).

En contraposición está el caso finlandés que no posee ningún tipo de estructuración con respecto a la evaluación docente. Lo paradójico es que en Finlandia la cultura de la evaluación como elemento de mejora de la práctica docente está incluida en el desempeño docente, recogen competencias en la definición de escuelas comprensivas (Isoré, 2009). Son las propias escuelas las que realizan esta valoración a partir de unos objetivos a los que se comprometen como instituciones, anualmente es revisado con la administración local. Los docentes son contratados por la escuela (Eurydice, 2018).

Una organización intermedia es el caso de Alemania, donde se da una evaluación obligatoria al inicio de la carrera docente. Una vez se accede al funcionariado, las prácticas de evaluación docente son voluntarias, aunque por los informes internacionales consultados no poseen mucha relevancia (OCDE-Indikatoren: Germany, 2017). La administración educativa realiza evaluaciones externas y hay procesos de autoevaluación en las escuelas que supervisan la calidad de la enseñanza en las instituciones educativas (Eurydice, 2018). En los últimos tiempos tras la reforma de 2008, para unificar la educación en todos sus Länder, ha intentado incluir estos aspectos evaluativos dentro de las dinámicas de los centros. En 2008 se encontraron grandes carencias en la formación continua docente y el desarrollo de pedagogías activas que reversionasen en la mejora de los aprendizajes de los alumnos (Kotthoff, 2013). Se están intentado implementar modelos de evaluaciones que funcionan en algunos Ländern, ya que la cultura evaluativa empieza a tomar relevancia a pesar de la oposición por parte de algunos sectores educativos como los sindicatos de profesores (Odendahl, 2017).

En España es la inspección la que, de forma puntual, supervisa bajo una rúbrica si durante la práctica docente se recogen esas competencias. Suele ser en momentos puntuales, como el acceso a la carrera docente o como seguimiento de un plan de mejora en determinado centro escolar. Es el país en el que más proporción del profesorado trabaja en centros en los que nunca han sido evaluados (TALIS, 2018). No se trata de una práctica regular y no existe un marco general que regule su aplicación (Eurydice, 2018).

Todos los sistemas buscan incorporar a la valoración del desarrollo profesional docente, porque es la formación continua la que facilita al docente las estrategias para enfrentarse a las necesidades formativas de la sociedad actual (Eurydice, 2018). Es en Alemania donde menos repercusión tiene, es cierto que la formación inicial docente en este país es de gran calidad, pero no se mantiene en el tiempo. En Finlandia se recoge como requisito del centro educativo participar en formaciones, proyectos de cooperación con otras escuelas formando redes de aprendizaje, una formación contextualizada con las necesidades de la escuela y sus objetivos como institución (Eurydice, 2018). Los estándares ingleses recogen este apartado de formación docente como iniciativa y versatilidad dentro de las competencias docentes requeridas. Por último, en España esta formación docente posee un reconocimiento de méritos y es imprescindible para obtener el complemento salarial de antigüedad (Eurydice, 2018).

Los instrumentos para la recogida de datos son diferentes en función de la naturaleza de la evaluación. En la evaluación interna, se suele realizar a una autoevaluación donde se recoge la práctica docente en un portafolio que facilita la reflexión, en el caso finlandés (Sahlberg, 2010). Cuando la evaluación es de naturaleza externa se utiliza la observación en el aula por pares (otros docentes, inspectores o dirección) los cuatro sistemas educativos utilizan en algún momento este instrumento. En ocasiones la observación se recoge en un rango de dimensiones de forma estandarizada.

En los sistemas educativos donde la contratación depende de las administraciones locales o del propio centro, las entrevistas individualizadas suponen otro elemento de recogida de información como en el caso de Finlandia o Reino Unido. En Alemania la evaluación docente tiene repercusiones para el acceso a nuevas responsabilidades.

Los resultados estudiantiles, de una u otra manera forman parte de la evaluación del centro o de los docentes, ya sea de forma explícita o implícita.

El país donde la evaluación docente posee un mayor carácter formativo es Finlandia (Sahlberg, 2010), es en los otros tres sistemas donde adquiere un carácter más sumativo. La combinación de una evaluación interna mediante la práctica reflexiva o autoevaluación combinada con una evaluación externa ya sea estandarizada o por cumplimiento de objetivos como en el caso finlandés se dibuja como la opción más eficaz. Ya que repercute directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la detección de necesidades de los docentes. Este último punto facilita la formación continua enmarcada en un contexto educativo (Education Department, 2009).

Para conseguir que la evaluación de la práctica docente forme parte del desempeño docente, sería necesario crear una cultura evaluativa como búsqueda de la mejora y del rigor (Marina, Pellicer y Manso, 2015). Cuando no existe esta cultura ayudaría establecer unos estándares, en función de las competencias docentes necesarias para facilitar esta evaluación. Una evaluación con un plan de mejora y con seguimiento.

Con respecto a los instrumentos de recogida de datos es recomendable que combinasen aspectos cuantitativos y cualitativos para tener una visión más acertada de la realidad. Este análisis debe recoger las 28 "Core Competences" y su desarrollo en el aula y el contexto escolar.

Se abren dos campos de trabajo para incorporar las Core Competences. Por un lado en la formación inicial y por otro en la formación continua docente, donde se incorporen las competencias no solo referidas al dominio de la materia y la pedagogía sino también al desarrollo personal del docente. Profundizando en las habilidades sociales necesarias para gestionar el clima del aula, el desarrollo de interacciones sociales desde la equidad y el respeto en una sociedad multicultural, multilingüe. Formación para atender a la diversidad de necesidades desde este enfoque y construir una sociedad con los valores democráticos (Valle, y Manso, 2017). Es el modelo evaluativo de Inglaterra el que atiende a ese aspecto personal del docente para atender a aspectos personales de los alumnos y colabore al buen clima del centro escolar.

La evaluación resulta eficiente a la dinámica de los centros cuando es sistemática y la devolución de resultados repercute en el desarrollo docente. La aportación de las observaciones por pares contrastada con la autoevaluación reflexiva y combinada con los resultados de los alumnos genera una triangulación positiva en la práctica docente.

Un modelo de evaluación dinámico, alejado de ser un mero control burocrático que incida en la mejora continua del docente y la institución en la que participa genera una escuela viva, capaz de aprender de sus propios errores. El objetivo principal es seguir aprendiendo de forma individual y colectiva desde un desarrollo profesional y personal. Crear una cultura evaluativa que dé lugar a procesos de evaluación dinámicos que influyan directamente sobre el aprendizaje de los alumnos, el desarrollo profesional docente, considerando este como un elemento necesario dentro de la práctica docente a todos los niveles (Marina, Pellicer y Manso, 2015).

Una de las limitaciones del estudio es que no queda claro, que los sistemas de evaluación docente de los diferentes países incluyan las destrezas docentes recomendadas por la Comisión Europea para lograr la eficacia educativa.

Las preguntas que surgen son ¿cuáles son las limitaciones para no desarrollar este tipo de prácticas? ¿Por qué la evaluación del desempeño no se percibe como elemento enriquecedor de la práctica y la mejora? No se tiene la certeza de que la mala praxis no se dé. ¿Cómo se podría detectar?

## 5. Referencias

- Bolívar, A. (2008). Evaluación de la práctica docente. Una revisión desde España. *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(2). <https://revistas.uam.es/riee/article/view/4666>
- Calderhead, J., Denicolo, P., & Day, C. (2012). *Research on teacher thinking (RLE Edu N): Understanding professional development*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203126578>
- Cardús Ros, S. (2007). *El desconcierto de la educación las claves para entender el papel de la familia, la escuela los valores, los adolescentes, la televisión...y la inseguridad del futuro*. Ediciones B.
- Comisión Europea (2012b). *A Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes Accompanying the document Communication from the Commission "Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes"*. Estrasburgo, SWD (2012) 374 final. <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=SWD:2012:0374:FIN:EN:PDF>
- Comisión Europea/Eacea/Eurydice (2008). *Autonomía y responsabilidades del profesorado en Europa Informe Eurydice*. Bruselas. <http://doi.org/10.2766/78890>
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2015). *La profesión docente en Europa: prácticas, percepciones y políticas*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. <http://doi.org/10.2797/63946>
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2018). *La profesión docente en Europa: Acceso, progresión y apoyo*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. <https://doi.org/10.2797/708723>
- Cortés, Á. C., Manso, J., Matarranz, M., & López, J. M. V. (2016). Investigación en Educación Comparada: Pistas para investigadores noveles. *Revista latinoamericana de Educación comparada*, 7(9), 39-56.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement. *Education policy analysis archives*, 8, 1. <https://doi.org/10.14507/epaa.v8n1.2000>
- Darling-Hammond, L., Wei, R. C., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). Professional learning in the learning profession. *National Staff Development Council*, 12.
- Day, C. (2002). *Developing Teachers: The challenges of lifelong learning*. Routledge.
- Education Department (2009). *Appendix A. Assessment of Personal Performance*, City of Helsinki.

- Esteve, J. M. (2003). *La tercera revolución educativa: La educación en la sociedad del conocimiento*. Paidós.
- European Commission (2004). *Common European principles for teacher competences and qualifications*. Brussels: Directorate-General for Education and Culture. Available at: [http://www.see-educoop.net/education\\_in/pdf/01-en\\_principles\\_en.pdf](http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/01-en_principles_en.pdf).
- European Commission. (2010). *Developing coherent and system-wide Induction Programmes for beginning Teachers. A Handbook for policy makers*. Luxemburgo: Directorate-General for Education and Culture. [http://ec.europa.eu/education/library/publications/handbook0410\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/library/publications/handbook0410_en.pdf).
- European Commission. (2013). *Study on Policy Measures to improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. [http://ec.europa.eu/education/library/study/2013/teaching-profession1\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/library/study/2013/teaching-profession1_en.pdf).
- European Commission; Directorate-General for Communication. (2019). *Documento de reflexión para una Europa sostenible de aquí a 2030*. Luxembourg. [https://ec.europa.eu/info/publications/reflection-paper-towards-sustainable-europe-2030\\_es](https://ec.europa.eu/info/publications/reflection-paper-towards-sustainable-europe-2030_es)
- EURYDICE (2004). *The Teaching Profession in Europe: Profile, Trends and Concerns (Report III: Working Conditions and Pay)*. Bruselas: Eurydice. Disponible en: <http://www.eurydice.org>.
- EURYDICE (2013). *Cifras clave del profesorado y la dirección de centros educativos en Europa. Edición 2013. Informe de Eurydice*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key\\_data\\_series/151ES.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/151ES.pdf).
- Gil, L. (2005). Los sistemas educativos europeos y la formación de profesores: Los casos de Francia, Reino Unido, España y Finlandia. *Revista entreideias: educação, cultura e sociedade*, 10(9).
- Isoré, M. (2009). Teacher Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review, *OECD Education Working Papers, No. 23*, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/223283631428>.
- Kotthoff, H. G. (2013). 'New 'solutions To'old'problems? Recent Reforms In Teacher Education In Germany/ ¿'Nuevas' soluciones a los' viejos' problemas? Reformas recientes en la formación del profesorado en Alemania. *Revista Española de Educación Comparada*, (22), 73-92.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín oficial del Estado*, 106(4), 17158-17207.
- Marcelo García, C. (2002). Aprender a enseñar en la sociedad del conocimiento. *Education Policy Analysis Archives*, 1-50.

- Marina, J., Pellicer, C. y Manso, J. (2015). Borrador del Libro blanco de la profesión docente y su entorno escolar. Madrid. <http://www.mecd.gob.es/mecd/dms/mecd/destacados/libro-blanco-profesion-docente.pdf>.
- Montero Lagos, P. (2004). Roles para la docencia universitaria concordantes con las demandas educacionales del nuevo siglo. *Reencuentro* (Mexico City, Mexico), (40),
- Odendahl, W. (2017). Bildungskrise–PISA and the German Educational Crisis. *Journal of education*, 209.
- OECD (2009). *Teacher Evaluation. A Conceptual Framework and examples of Country Practices*. Recuperado de: [www.oecd.org/edu/school/44568106.pdf](http://www.oecd.org/edu/school/44568106.pdf)
- OECD (2010). *Specific Policy Recommendations on the Development of a Comprehensive In-Service Teacher Evaluation Framework*. Recuperado de <http://www.oecd.org/edu/school/48481142.pdf>
- OECD (2013), *Teachers for the 21st Century: Using Evaluation to Improve Teaching*, International Summit on the Teaching Profession, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264193864-en>.
- OECD (2014a). *Resultados de TALIS 2013: Una perspectiva internacional sobre la enseñanza y el aprendizaje*, TALIS, Publicaciones de la OCDE, París, <https://doi.org/10.1787/9789264196261-en>
- OECD (2014b) *Education Policy Outlook Spain*. OECD Publishing, París, <https://www.oecd.org/education/highlightsspain.htm>
- OECD (2015). *Education Policy Outlook 2015: Making Reforms Happen*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264225442-en>.
- OECD (2019), *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>.
- OECD (2020). *Education Policy Outlook in Germany, OECD Education Policy Perspectives, No. 16*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/47b795b1-en>.
- Palacios González, J. (1990). Enseñar y aprender en el contexto del aula. *Desarrollo Psicológico y Educación*, 2, 357-386.
- Sahlberg, P. (2010). The secret to Finland's success: Educating teachers. *Stanford Center for Opportunity Policy in Education*, 2, 1-8. [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Teachers\\_and\\_Education\\_Staff](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Teachers_and_Education_Staff)
- Sánchez-Tarazaga, L. (2016). Los marcos de competencias docentes: Contribución a su estudio desde la política educativa europea. *Journal of supranational policies of education*.
- Sebarroja, J. C. (2007). La educación y la escuela ante los cambios sociales. In *El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado* (pp. 9-32). Secretaría General Técnica.
- Valle, J. & Manso, J. (2017). *Lifelong Teacher Education; Ser docente a lo largo de la vida*. Sial Pigmalión.



5



## *Prevalence of the student's gender in their daily interactions with devices on the Internet*

---

*Predominio del género del alumno en sus interacciones diarias con los dispositivos en Internet*

**Inés María González Vidal\***

DOI: 10.5944/reec.39.2021.27577

Recibido: **25 de mayo de 2020**

Aceptado: **25 de noviembre de 2020**

---

\*INÉS MARÍA GONZÁLEZ VIDAL: Research lines e-learning, adaptive hypermedia, information systems. She was a professor at the Faculty of Accounting and Finance, University of Havana, Cuba. Substitute professor at the Institute of Computing, Federal University of Alagoas. Currently linked to the Equity and Innovation doctoral program, Faculty of Education Sciences, Santiago de Compostela University. **Datos de contacto:** E-mail: gonzvidal@hotmail.com/ inesmaria.gonzalez@rai.usc.es. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0559-0321>

## **Abstract**

The health crisis caused by COVID-19 views technological innovation as a way to improve equity in education. Gender differences in education are under constant investigation due to the long-term consequences on the personal and professional future of students. The goal of this work is to analyze the prevalence of the student's gender in their daily interactions with devices on the Internet. Supported by a comparative education research methodology. A representative sample of a population of students of Spain, countries of the EU (European Union) and the OECD (Organization for Economic Cooperation and Development) are contrasted. The regression analysis and an adjustment by coefficient of determination determined the intensity of the dependency relationship between the independent variables: daily participation in social networks, daily participation in online games, daily reading of online news and the dependent variable is the average mathematical score. The results are compared with other investigations conducted in virtual teaching and learning environments. In fact, there are patterns of behavior and responses of students when considering gender differences in their daily interactions with devices on the Internet. This work highlights the importance of a gender approach to improve virtual educational proposals.

*Keywords:* PISA; studen; gender differences; Mathematics; Internet; online games; social networks; virtual education.

## **Resumen**

La crisis sanitaria COVID-19 visualiza la innovación tecnológica como una forma de mejorar la equidad en la educación. Las diferencias de género en la educación están bajo investigación constante debido a las consecuencias a largo plazo en el futuro personal y profesional de los estudiantes. Este trabajo pretende analizar la prevalencia del género del alumno en sus interacciones diarias con los dispositivos en Internet. Apoyado en la metodología de investigación de educación comparada, se contrastan muestras representativas de una población de estudiantes de España, de la UE (Unión Europea) y la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos). El análisis de regresión y un ajuste por coeficiente de determinación determinaron la intensidad de la relación de dependencia entre las variables independientes: participación diaria en redes sociales, participación diaria en juegos online, lectura diaria de noticias online y la variable dependiente es la puntuación media de matemática. Los resultados se comparan con investigaciones similares, se muestra la existencia de patrones de comportamiento en las respuestas de los estudiantes atendiendo al género en sus interacciones diarias con dispositivos en Internet. Este trabajo destaca la importancia de un enfoque de género para mejorar las propuestas educativas en entornos virtuales de enseñanza.

*Palabras clave:* PISA; estudiantes; diferencias de género; Matemáticas; Internet; juegos en línea; redes sociales; educación virtual.

## 1. Introduction

Global educational system at all levels has been affected by the closing of educational centers, caused by the global health emergency due to COVID 19 (Azorín, 2020). Face-to-face classes became virtual as the only possible modality to continue the educational process (Gutiérrez and Espinoza, 2020). In many families the students could not maintain the desired academic rhythm: digital and social gaps became evident, virtual education has evidenced class differences (García Aretio, 2020b).

Rural and low populated areas in Spain which normally have insufficient connection speed have been also affected (Sala, 2020). However, this scenario constitutes an opportunity to achieve a higher level of equity and innovation in virtual educational proposals (Crawford, Butler-Henderson, Rudolph, Malkawi, Glowatz, Burton and Lam, 2020).

In these circumstances, virtual education in formal educational environments must guarantee offers focused on the needs of society in general, depending on the student and their personal autonomy, that allow the acquisition of knowledge and skills necessary for the labor market (Raventós and Prats, 2012). Some authors argue that technological innovation applied to Education is the driving force behind the processes of democratization of knowledge (Pallarès Piquer, Chiva Bartoll, Planella and López Martín, 2019). A new paradigm of Education arises from the values of justice and freedom in a society of knowledge and information (García Aretio, 2020a; Salinas, 2012).

Virtual environments bring with them immense possibilities for pedagogical work, making it possible to configure different learning scenarios (Castañeda and Selwyn, 2020). Based on this, it is necessary to redefine a series of formal processes in educational institutions and analyze how emerging technologies affect Education (López, 2019).

Within this framework, personalized learning environments promote changes in habitual, individual, and collective educational practices; and have opened a way to a continuous educational process throughout life (Zhang, Basham and Yang, 2010). The management and control of learning, and the communication between students and teachers is enriched which can contribute to the achievement of educational objectives (Adell and Castañeda Quintero, 2013).

On the other hand, adaptive hypermedia systems constitute an evolution of virtual teaching and learning environments and can combine open learning models and social comparison to support learning (Wang, Christensen, Cui, Tong, Yarnall, Shear and Feng, 2020). Adaptive teaching means approaching the educational needs of students by previously analyzing the social and dynamic context of the classroom, leading to careful planning of the teaching process (Schipper, van der Lans, de Vries, Goei and van Veen, 2020).

At the same time, virtual teaching and learning environments that combine instruction with virtual educational games and built-in adaptive systems are promising (Feinstein and Mach, 2020). These systems build a student profile with relevant information (example: gender, learning style and objective, social behavior, performance, motivation) the objective is to generate educational proposals according to their needs and preferences (Troussas and Virvou, 2020). This proposal will help reduce the possible feeling of isolation, failure or frustration that may arise in virtual teaching and learning environments (Brusilovsky, and Millán, 2007).

Previous studies have recognized that the knowledge of the influence of gender differences in the student can positively influence the pedagogical proposals and adaptation mechanisms carried out by the system (Rahimi and Hashemi, 2013). Gender differences are

the key to knowing how to intervene and what recommendations should be favored in virtual teaching and learning environments (Arroyo, Burlison, Tai, Muldner and Woolf, 2013).

The term gender refers to the natural sexual dichotomy, however some authors relate the term “gender” to those characteristics and traits that are considered socioculturally appropriate for men and women (Unger, 1979; Delphy, 1993).

In this context, this study analyzes the prevalence of the student’s gender in their daily interactions with devices on the Internet and its relationship with the estimated average score for science and mathematics. To do this, first a study of the previously published scientific literature is carried out, referring to the behavior of students according to their gender, in the domain of mathematics and in virtual teaching and learning environments. Then, an empirical study is carried out that analyzes the interactions of students with online digital devices in function, all this by observing the differences in student behavior according to their gender. Finally, a comparative analysis is carried out, this analysis looks for common points, or differences in the behavior of students when interacting with digital devices online versus the behavior of students in virtual teaching and learning environments according to gender.

It was found that female students have greater daily participation in social networks than male students. However, male students obtained greater participation in daily online news reading activities than female students. Aspects related to online gaming environments related to the student’s gender are displayed.

This work contributes to identifying cognitive, affective and social information based on the student’s gender behavior in their daily interactions with devices on the Internet. This information may be useful in future pedagogical approaches in virtual teaching and learning environments.

This paper presents a section on Related works to this research, relevant publications are analyzed in this regard, this analysis allowed us to approach some new conceptions and reflect on the behavior and gender differences in students. In the Results section, supported by the data collected from the edition of the PISA 2018 report (Cebrián, Trillo and González, 2019) and the descriptive statistics, the daily interactions of students are analyzed according to gender, with digital devices on the Internet and it is related to the average estimated score for math and science. A section is also presented where a Comparative study is carried out, which analyzes aspects related to affective and cognitive information, and social nature. Finally the Conclusions, the forecast of future works, limitations and bibliographic References used are shown.

## **2. Related work**

This section links the empirical research with other published work. The goal is to analyze the influence of gender on the behaviors of students in virtual environments, as well as the influence of cognitive, affective and social informations support in the process of teaching and learning mathematics and science.

To begin with the analysis, it is important to point out that some studies found no differences regarding self-efficacy in mathematics according to the student’s gender (Tekola, Getahun and Hagos, 2020). Male and female students both achieve similar results with cognitive support (Boyer, Phillips, Wallis, Vouk and Lester, 2008). However, significant gender differences were found in the efficacy of self-regulation or confidence in the use of self-regulated learning strategies that favor female students (Vail, Boyer, Wiebe and

Lester, 2015). Female students felt significantly less frustrated and more engaged with the teaching and learning process when it provided an emotional return than without it, in contrast, in male students, the levels of frustration and commitment are not significantly altered (Boyer *et al.*, 2008).

Some authors point out that factors related to the student's cognitive ability are the best predictor of academic performance in mathematics (Semeraro, Giofrè, Coppola, Lucangeli and Cassibba, 2020). Although the affective aspects and the quality of the student-teacher relationship are also important factors (Craig, Graesser, Sullins and Gholson, 2004). However, few studies have been detected in the literature that explore the affective domain in the context of students and teachers (Ingram, Hatisaru, Grootenboer and Beswick, 2020). In this sense, interventions dedicated to improve the quality of the student-teacher relationship can play a positive role both in improving affective states as well as having a positive influence on promoting learning in mathematics (Semeraro, Giofrè, Coppola, Lucangeli and Cassibba, 2020; Rahimi and Hashemi, 2013).

In virtual mathematics tutoring systems, female students tend to accept more comments from tutors and spend more time including available learning aids (Bouvier, Sehaba and Lavoué, 2014; Boyer *et al.*, 2008). Male students, in general, would benefit more from adjustments to balance their cognitive, motivational, self-confidence, and engagement support (Dennis, Masthoff and Mellish, 2012).

These differences in behavior according to the gender of the student, justify adaptive technology in virtual teaching and learning environments (Dennis, Masthoff and Mellish, 2012). That is why it is very important to create adaptive systems that allow the integration of personal characteristics and student preferences (Wongwatkit, Panjaburee, Srisawasdi and Seprum, 2020; Desmarais and Baker, 2012). The use of adaptive technologies in learning environments to teach mathematics improves performance for both male and female students and minimizes existing differences (Muldner, Burleson, Van de Sande and VanLehn, 2011).

The analysis of the amount of content feedback was directly correlated with the student's learning gain (Jackson and Graesser, 2007). About feedback, in other studies female and male students tend to differ in their receptiveness to feedback, for instance, in a study with a mathematics tutoring system, female students tended to accept more of the tutor's feedback (Rahimi and Hashemi, 2013; Arroyo *et al.*, 2013).

For example, the Mastery Grids self-regulated learning system combined adaptive navigation functionality and performance-oriented aspects of social comparison. The results showed a relationship between different factors such as gender and its impact on student participation, performance, and motivation (Guerra, Hosseini, Somyurek and Brusilovsky, 2016).

Other studies indicate that gaming environments can virtually eliminate a gender difference in spatial attention and significantly reduce the gender disparity in mental rotation capacity (Feng, Spence and Pratt, 2007). These results are important for the development of spatial skills in domains such as mathematical and engineering sciences, these findings have practical implications for the future professional preferences of female and male students and their commitment to STEM (Science, Technology, Engineering, and Mathematics) careers (Johnson, Mohr-Schroeder, Moore and English, 2020).



### 3. Materials and Methods

This research is based on the research methodology in comparative education, applying the comparative method. Comparatism is used in the educational area as a methodological, relational and critical operation with technological implementation (Martí Marco, 2019).

The objective is to analyze the prevalence of the student's gender in their daily interactions with devices on the Internet and its relationship with the Estimated Average Score in Science and Mathematics, based on data published in the PISA report (Cebrián *et al.*, 2019). To meet this objective, previous studies with the influence of the student's gender in virtual environments were analyzed.

Referring to the description, composition and selection of the study sample, the PISA 2018 report collects data that focus on skills in the digital environment, applied a questionnaire on the use of Information and Communication Technologies (ICT) in 53 countries. It works with a representative sample collected from the populations of Spain, the member countries of the OECD, and the EU (Cebrián *et al.*, 2019). The sample of students belongs to an age group between 15 and 16 years old, who are in the tenth or fourth year of Compulsory Secondary Education in Spain (Cebrián *et al.* 2019). The students were asked questions related to the frequency of use of digital devices and the purpose of said uses: daily participation in social networks, daily participation in online games and daily reading of online news.

The descriptive statistics analyze the behavior of the student according to their gender in their daily interactions with devices on the Internet. The daily use of digital devices is a complex variable composed of the following dimensions: daily participation in social networks, daily reading of online news and daily participation in online games, as well as average grades in science and mathematics respectively.

In the PISA 2018 report study, the Reading comprehension was a main assessment of competence (Cebrián *et al.*, 2019). However, these results are not considered directly, due to the complex nature of reading itself, and the growing influence of information and communication technologies on this variable.

It is essential to justify why the daily use of digital devices is selected, in this sense, previous works link the appropriate use of ICT and the availability of digital devices at home with a positive effect on the student's school performance (Fuentes and Gutiérrez, 2013).

The achievement of academic goals due to gender differences is a constant concern among researchers in education, as they can have long-term consequences for the personal and professional future of female and male students. The gender achievement gap in subjects such as math and science could explain gender differences in STEM majors that are among the highest-paying professions today (Tam, Chan, and Lai, 2020 ).

### 4. Results

In this section, this study seeks to find significant differences according to the student's gender in their daily interactions with devices on the Internet.

The frequency table (table 1) reflects the percentage of students who use devices on the Internet according to their gender. The values show different behaviors among students according to their gender. For example, it is more common for female students to participate in social media daily, while it is more common for male students to participate

in daily online games and daily reading of online news. Given this, it is interesting to analyze these results and correlate them with performance in mathematics and science.

Table 1.  
*Frequency table daily interactions with devices on the Internet.*

	Daily participation in social networks		Daily participation in online games		Daily reading of online news	
	Female	Male	Female	Male	Female	Male
OCDE	60	47	4	28	18	23
UE	66	51	4	31	20	26
Spain	77	59	3	21	16	21

Source: PISA 2018 Report data, LibreOffice Calc).

In this sense, the data collected in the PISA 2018 report shows that in Spain, male students obtain 1.65 percent more in mathematics than female students. In OECD countries there is a difference of 5 points; in the EU countries, the difference is 7 points in favor of male students (Cebrián *et al.*, 2019). That is, male students still have significantly higher average mathematics performance than female students. However, the mean achievement in science for male students and female students is similar. The mean achievement in science for male students and female students is similar. The science performance distribution of male students is more dispersed than that of female students.

Table 2.  
*Frequency Table.*

	Daily participation in social networks		Estimated Average Science Score		Estimated Average Math Score	
	Female	Male	Female	Male	Female	Male
OCDE	60	47	490	488	492	487
UE	66	51	490	490	491	498
Spain	77	59	482	484	478	485

Source: PISA 2018 Report data, LibreOffice Calc.

In general, the data in table 2 shows that Spanish students have the highest daily participation in social networks than their colleagues belonging to the member countries of the OECD and the EU. In addition, in all three cases, female students have a greater daily participation in social networks than male students. If the case of Spain is analyzed, when daily participation in social networks decreases, the average grades for science and mathematics increase. However, the average science grades of female students in the OECD and EU countries is higher compared to their male colleagues. Therefore, at first glance there is no evidence of a trend in the data.

Table 3.  
Frequency Table.

	Daily participation in online games		Estimated Average Science Score		Estimated Average Math Score	
	Female	Male	Female	Male	Female	Male
OCDE	4	28	490	488	492	487
UE	4	31	490	490	491	498
Spain	3	21	482	484	478	485

Source: PISA 2018 Report data, LibreOffice Calc.

The data in table 3 show that Spanish students have less daily participation in online games than their peers in the OECD and EU member countries. However, in all three cases female students have less daily participation in online games than male students. In Spain, it is observed that male students obtained better average scores in science and mathematics than female students. For OECD and EU countries, these data do not describe an obvious relationship.

Table 4.  
Frequency Table.

	Daily reading of online news		Estimated Average Science Score		Estimated Average Math Score	
	Female	Male	Female	Male	Female	Male
OCDE	18	23	490	488	492	487
UE	20	26	490	490	491	498
Spain	16	21	482	484	478	485

Source: PISA 2018 Report data, LibreOffice Calc.

In relation to the data shown in table 4 it is evident that Spanish students (both female and male students) declare that they read less daily news online than the average of their colleagues from OECD and EU member countries. However, in the three object groups analyzed (OECD, EU and Spain), female students reported reading less news online than male students. If the case of Spain is analyzed, at first glance, it can be seen that males obtained better means in science and mathematics than female students. In the case of OECD and EU countries, these data do not at a glance describe an obvious relationship between daily news reading according to the gender of the students compared to the average grades in Science and Mathematics.

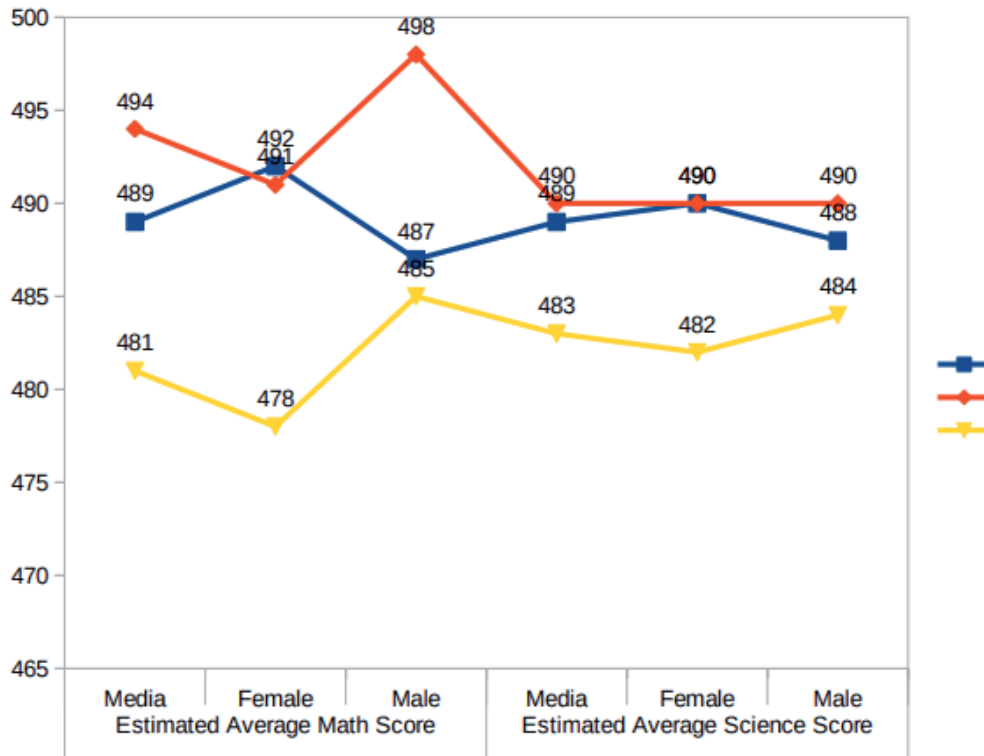


Figure 1. Scatter plot of student gender influence in values average of Mathematics and Science note. Source: (Statistics LibreOffice Calc)

If all the above information is summarized in a single graph (figure 1), it is evident that male students from the EU have the highest value in the average grade in mathematics. Spanish female students have the lowest average grade in mathematics. However, OECD female students score slightly higher in science than male students. It is also observed that the greatest slopes of the lines represented correspond to the average grade in mathematics. Therefore, there were greater differences according to gender in the values of the average mathematics grade than in science.

Table 5.

Frequency table ordered by Estimated Average Math Score

Estimated Average Math Score	Daily participation in social networks	Daily participation in on-line games	Daily reading of online news	Sex	Countries
498	51	31	26	Female	UE
487	47	28	23	Female	OCDE
485	59	21	21	Female	España
492	60	4	18	Male	OCDE
491	66	4	20	Male	UE
478	77	3	16	Male	España

Source: PISA 2018 Report data, LibreOffice Calc.

From the previous results, it would be interesting to determine the dependency relationship between the variables. To do this, we prepared a frequency table (table 5) with information regarding daily participation in social networks, daily participation in online games, daily reading of online news, country of origin and gender. From these data we performed a regression analysis, it is defined as a dependent variable: average grade in mathematics and the independent variables are daily participation in social networks, daily participation in online games, daily reading of online news.

To make this relationship, a functional relationship between the variables must be postulated. The regression analysis will determine the intensity of the dependency relationship between the variables using correlation and determination coefficients (figure 2). Regression analysis helps to understand how the value of the dependent variable varies as the value of one of the independent variables change, keeping the value of the other independent variables fixed.

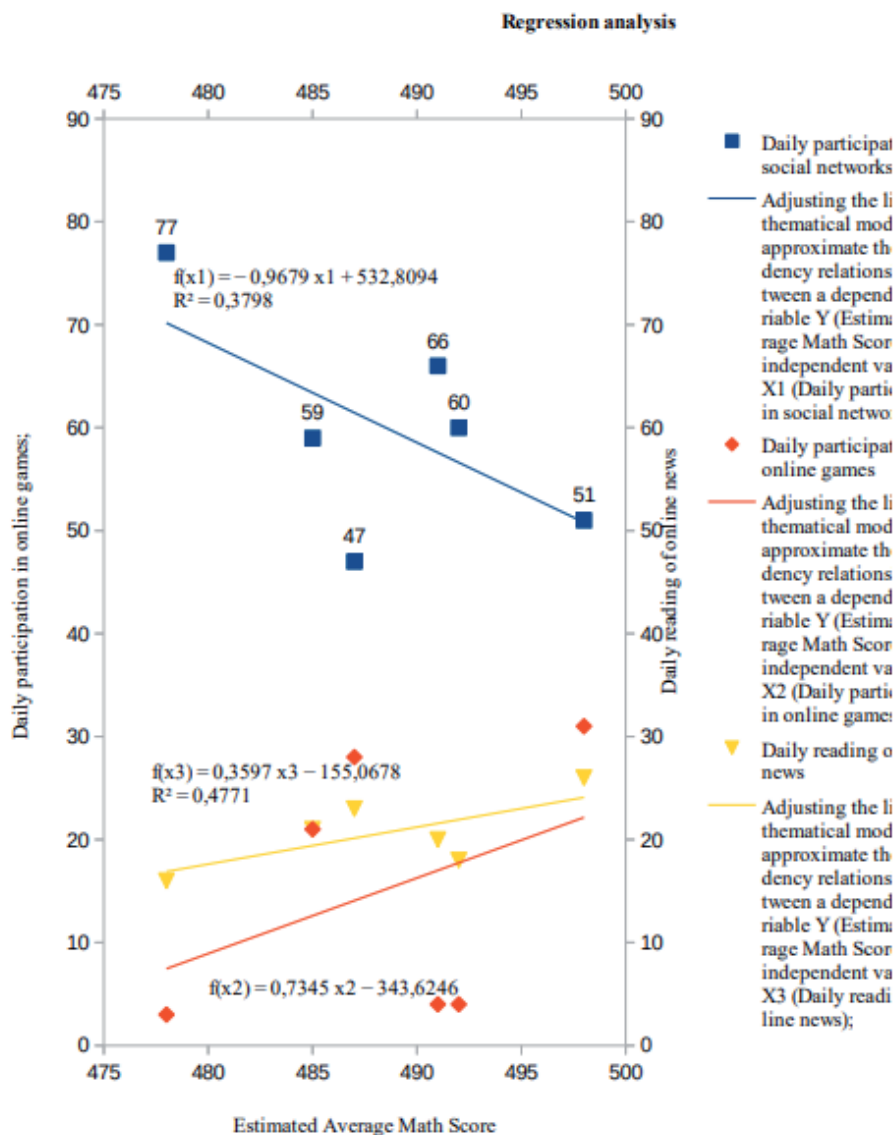


Figure 2. Regression analysis with line and trend equation, and correlation coefficients. Source: Own elaboration based on the PISA 2018 Report, LibreOffice Calc.



The results of the regression study are shown in figure 2. The variables daily reading of online news and daily participation in online games, show a positive relationship in relation to the average grade in mathematics. However, daily participation in social networks has a negative relationship to the estimated average score in mathematics. The signs of the slopes of the line equations confirm these relationships. The  $R^2$  is the percentage of variation of the response variable that explains its relationship with the predictor variables. In general, the higher the  $R^2$ , the better the model will fit your data.  $R^2$  is always between 0 and 1. Neither model achieved adequate coefficient of determination values.

The analysis is continued with the positive slope models. The adjusted  $R^2$  is the percentage of variation in the variable estimated average mathematical score, that is explained by its relationship with one or more predictor variables adjusted by the number of predictors in the model. The adjusted  $R^2$  is the percentage of variation in the variable estimated average mathematical score, that is explained by its relationship with one or more predictor variables adjusted by the number of predictors in the model. The new models have  $R^2$  values of 0.8850% and 0.9042%. This means that as we include more variables in the model, the  $R^2$  will increase to become the most efficient model. By adding the second term, the adjusted  $R^2$  did not improve. Then, a third term was necessary, so a model with a base 3 polynomial was necessary to achieve better adjusted  $R^2$  values (Figure 3).

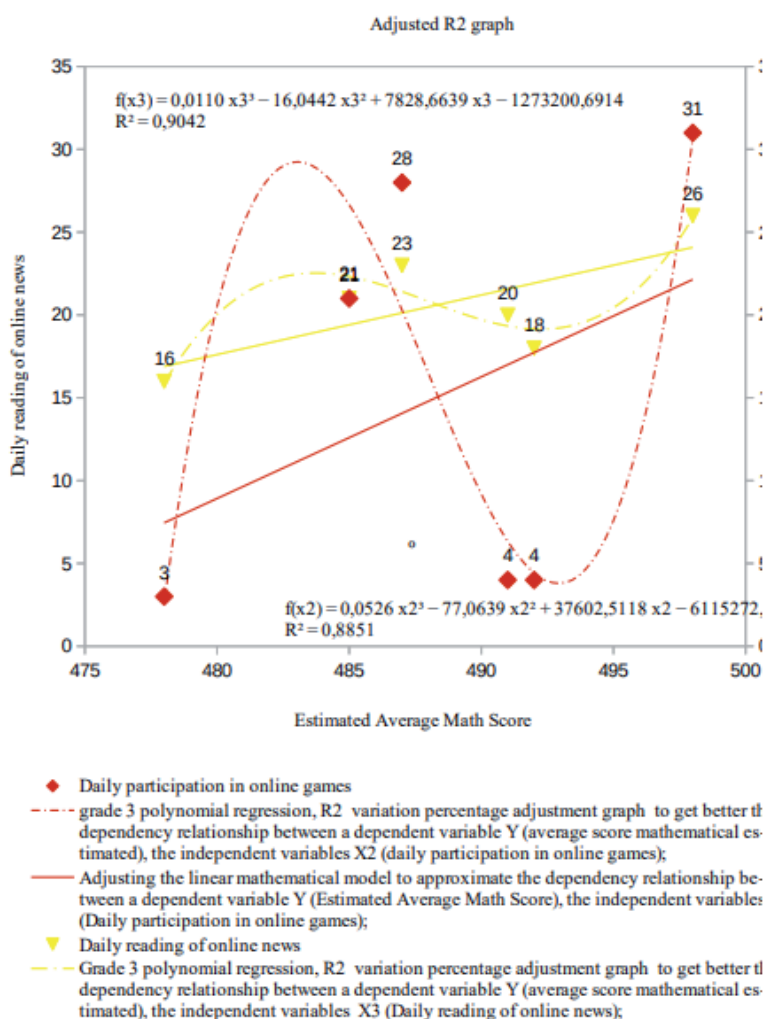


Figure 3. Scatter plot, regression analysis with line and trend equation, and  $R^2$  variation percentage adjustment graph. Source: Own elaboration based on the PISA 2018 Report, LibreOffice Calc.

The new mathematical models of adjusted  $R^2$  have sinusoidal characteristics. The model that relates the variables estimated average mathematical score and the daily participation in the online games, shows adjusted  $R^2$  values equal to 0.9042%. It is also observed in figure 3, that the data have a behavior according to the gender of the student. That is, all the values of daily participation in online games in the case of female students are located in the negative half cycle of the sinusoid (3, 4, 4 points), these values being lower with respect to the scores of male students (28, 23, 21 points) which are located in the positive half cycle of the curve (figure 3 and table 5).

In the case of the dependent variable of daily reading of online news, an adjusted  $R^2$  value equal to 0.885% is obtained. In the graph it is observed (with a smaller gap than in the previous case) that all the data are grouped according to a student's gender behavior, as in the previous case. That is, all the values of the daily online news reading of female students are in the negative half cycle (16, 18, 20 points), these values are lower, if compared with male students (21, 23, 26 points) (figure 3 and table 5) that are located in the positive half cycle of the sinusoid.

In light of the results, it appears that there is a predominance of the student's gender in their daily interactions with devices on the Internet. However, it should be noted that the small number of data used constitutes a limitation, in this sense, the results obtained constitute the starting point for future work.

## 5. Comparative Study

In order to find similarities and differences, the results of the empirical research are compared with the previous works. When those previous works are analysed: female students tended to participate less in the video games of the virtual educational system (advanced adaptive technology for learning mathematics) than male students, especially when they were provided with a built-in tutorial agent (Arroyo, I. *et al.*, 2013). Instead, male students interacted with elements of gamification more than females (Vail, AK *et al.*, 2015). In this sense, it is pointed out in the literature that action video games can virtually eliminate the gender difference (Spencer, Steele and Quinn, 1999; Feng *et al.*, 2007). However, it is important to say that some investigations warn that a large number of hours of playing is related to poor school performance, therefore, a safe play model should be promoted and controlled (Irls, Perona and Baños, 2015).

The previous section of this work shows that in general, females have less daily participation in online games than male students (table 3). The values of female students in the daily reading of online news and daily participation in online games, were located in the negative half cycle of the sinusoid, if we observe Figure 3. These values are lower than those of male students who are in the positive half cycle of the sinusoid. Hence, daily reading of online news and daily participation in online games were influenced by the gender of the student.

Some studies referring to self-efficacy in mathematics did not find significant gender differences (Tekola *et al.*, 2020). However, previous publications point out the differences in performance in mathematics between students according to their gender and how these can be reduced with the use of virtual tutoring systems (Arroyo *et al.*, 2013).

Analyzing the previous section, figure 1, we find differences according to the gender of the students, in the values of the average grade in mathematics and in science. Male students from the EU had the highest average score in mathematics. Spanish female

students have the lowest average grade in mathematics. It was observed that the greatest slopes of the lines represented correspond to the average grade in mathematics. Therefore, there were greater differences according to the gender of the students in the values of the average grade in mathematics and in science.

Several works indicate the different responses to support for the adjustment of affective, cognitive and social aspects, taking into account the gender of the student (Boyer *et al.*, 2008; Arroyo *et al.*, 2013; Vail *et al.*, 2015; Rahimi and Hashemi, 2013; Boyer *et al.*, 2008; Jackson and Graesser, 2007; Desmarais and Baker, 2012; Jackson and Graesser, 2007).

Based on the results of the previous section, the previous approach makes sense. This work showed that female students obtained more points in the activities of daily participation in social networks, while male students participated more in the activities of daily reading of online news and online games (table 1). This speaks to us in favor of student preferences related to their gender differences.

In short, the use of adaptive technologies could be justified in virtual teaching and learning environments, due to the existence of differences in the behavior of students according to gender (Dennis, Masthoff and Mellish, 2012). Some studies have shown that the use of adaptive learning technology could improve student performance (Muldner *et al.*, 2011).

The outcome obtained in the Results section shows that there is a prevalence of the student's gender in their daily interactions with devices on the Internet (figure 3), which also seems to be equivalent in virtual teaching and learning environments as already compared with previous works.

## 6. Discussion

After the COVID19 crisis, discussions have been opened in the technology-mediated education framework that deserve our attention. Inequality of opportunities according to the gender of the student is not a conjunctural element of COVID19 crisis, but rather the educational model. Addressing a gender approach in virtual educational proposals should be one of the main tasks and challenges in education.

This work contributes to the existing research on the understanding of the behavior of students attending to gender differences. This work carries out a preliminary study on the prevalence of the student's gender in their daily interactions with devices on the Internet.

This study showed the dependency ratio between the dependent variable estimated average mathematical scores and the independent variables: daily participation in social networks, daily participation in online games and daily reading of online news.

In this sense, behavior patterns were detected according to the student's gender, taking into account affective, cognitive and social aspects. The results of the estimated mean math and science scores were related to the students' daily interactions with virtual devices on the Internet. It was evidenced that male students were more motivated by daily participation in online games. While girls have a greater daily participation in social networks. Male students scored more active points in daily online news reading.

An adjustment of R<sup>2</sup> was made that relates the estimated average mathematical score and the daily participation in variables of online games, an adjusted R<sup>2</sup> equal to 0,9042% was obtained. The adjusted R<sup>2</sup> for the model that links the estimated average mathematical score and the daily reading of the online news variables sample, was 0,8850%. The graphs obtained shows differences in the behavior of male and female students.

This research is a contribution to the state of the art; it shows the prevalence of the student's gender in their daily interactions with devices on the Internet and the importance of the gender approach in future virtual teaching and learning environments.

## 7. Limitations

It should be pointed out the small number of data used, the results obtained are preliminary and constitute the starting point for future work.

## 8. Acknowledgments

Interuniversity Doctorate Program on Equity and Innovation in Education, Santiago de Compostela Galicia Spain.

## 9. References

- Adick, C. (2018). Bereday and Hilker: origins of the 'four steps of comparison model'. *Comparative Education*, 54(1), 35-48. DOI: <https://doi.org/10.1080/03050068.2017.1396088>.
- Adell, J., and Castañeda, L. J. (2013). *El ecosistema pedagógico de los PLEs*.
- Arroyo, I., Burleson, W., Tai, M., Muldner, K., and Woolf, B. P. (2013). Gender differences in the use and benefit of advanced learning technologies for mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 105(4), 957. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0032748>.
- Azorín, C. (2020). Beyond COVID-19 supernova. Is another education coming?. *Journal of Professional Capital and Community*. DOI: <https://doi.org/10.1108/JPCC-05-2020-0019>.
- Bouvier, P., Sehaba, K., and Lavoué, É. (2014). A trace-based approach to identifying users' engagement and qualifying their engaged-behaviours in interactive systems: application to a social game. *User Modeling and User-Adapted Interaction*, 24(5), 413-451.
- Boyer, K. E., Phillips, R., Wallis, M., Vouk, M., and Lester, J. (2008, June). Balancing cognitive and motivational scaffolding in tutorial dialogue. In *International conference on intelligent tutoring systems* (pp. 239-249). Springer, Berlin, Heidelberg.
- Brusilovsky, P., and Millán, E. (2007). User models for adaptive hypermedia and adaptive educational systems. In *The adaptive web* (pp. 3-53). Springer, Berlin, Heidelberg. DOI: [https://doi.org/10.1007/978-3-540-72079-9\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-540-72079-9_1).
- Burleson, W., and Picard, R. W. (2007). Gender-specific approaches to developing emotionally intelligent learning companions. *IEEE Intelligent Systems*, 22(4), 62-69.
- Castañeda, L., and Selwyn, N. (2020). *Reiniciando la universidad: Buscando un modelo de Universidad en tiempos digitales*. Editorial UOC.

- Cebrián, A., Trillo, A. and González, A. (2019) *PISA 2018. Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Informe español*. Ministerio de Educación.
- Craig, S., Graesser, A., Sullins, J., and Gholson, B. (2004). Affect and learning: an exploratory look into the role of affect in learning with AutoTutor. *Journal of educational media*, 29(3), 241-250.
- Crawford, J., Butler-Henderson, K., Rudolph, J., Malkawi, B., Glowatz, M., Burton, R., and Lam, S. (2020). COVID-19: 20 countries' higher education intra-period digital pedagogy responses. *Journal of Applied Learning and Teaching*, 3(1), 1-20. DOI: <https://doi.org/10.37074/jalt.2020.3.1.7>.
- Delphy, C. (1993, January). Rethinking sex and gender. In *Women's Studies International Forum* (Vol. 16, No. 1, pp. 1-9). Pergamon.
- Dennis, M., Masthoff, J., and Mellish, C. (2012, July). Adapting performance feedback to a learner's conscientiousness. In *International Conference on User Modeling, Adaptation, and Personalization* (pp. 297-302). Springer, Berlin, Heidelberg.
- Desmarais, M. C., and Baker, R. S. (2012). A review of recent advances in learner and skill modeling in intelligent learning environments. *User Modeling and User-Adapted Interaction*, 22(1-2), 9-38.
- Feinstein, N. W., and Mach, K. J. (2020). Three roles for education in climate change adaptation. *Climate Policy*, 20(3), 317-322. <https://doi.org/10.1080/14693062.2019.1701975>.
- Feng, J., Spence, I., and Pratt, J. (2007). Playing an action video game reduces gender differences in spatial cognition. *Psychological science*, 18(10), 850-855. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2007.01990.x>.
- García Aretio, L. (2020). Los saberes y competencias docentes en educación a distancia y digital. Una reflexión para la formación. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(2). doi: <https://dx.doi.org/10.5944/ried.23.2.26540>.
- Garmendia, L. M. N. (2000). Las tecnologías de la información y comunicación y la Sociedad Española de Educación Comparada. *Revista Española de Educación Comparada*, (6), 247-258 DOI: <https://doi.org/10.5944/reec.6.2000.7300>.
- Guerra, J., Hosseini, R., Somyurek, S., and Brusilovsky, P. (2016, March). An intelligent interface for learning content: Combining an open learner model and social comparison to support self-regulated learning and engagement. In *Proceedings of the 21st international conference on intelligent user interfaces* (pp. 152-163). DOI: <https://doi.org/10.1145/2856767.2856784>.
- Gutiérrez, E. J. D., and Espinoza, K. G. (2020). Educar y evaluar en tiempos de Coronavirus: la situación en España. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*. DOI: <https://dx.doi.org/10.17583/remie.2020.5604>.
- Ingram, N., Hatisaru, V., Grootenboer, P., and Beswick, K. (2020). Researching the Affective Domain in Mathematics Education. In *Research in Mathematics Education in Australasia 2016–2019* (pp. 147-175). Springer, Singapore. DOI: [https://doi.org/10.1007/978-981-15-4269-5\\_7](https://doi.org/10.1007/978-981-15-4269-5_7).



- Jackson, G. T., and Graesser, A. C. (2007). Content matters: An investigation of feedback categories within an ITS. *Frontiers in Artificial Intelligence and Applications*, 158, 127.
- Johnson, C. C., Mohr-Schroeder, M. J., Moore, T. J., and English, L. D. (Eds.). (2020). *Handbook of Research on STEM Education*. Routledge.
- López, J. M. V., and Ruiz, M. J. G. (2015). Twenty years of REEC: promoting a new future. *Revista Española de Educación Comparada*, (25), 9-11. DOI: <https://doi.org/10.5944/reec.25.2015.14780>.
- Muldner, K., Burlison, W., Van de Sande, B., and VanLehn, K. (2011). An analysis of students' gaming behaviors in an intelligent tutoring system: Predictors and impacts. *User modeling and user-adapted interaction*, 21(1-2), 99-135. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11257-010-9086-0>.
- Pallarès Piquer, M., Chiva Bartoll, Ó., Planella, J., and López Martín, R. (2019). Repensando la educación. Trayectoria y futuro de los sistemas educativos modernos. *Perfiles educativos*, 41(163), 143-157. DOI: <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2019.163.58843>.
- Rahimi, Z., and Hashemi, H. B. (2013, July). Turn-taking behavior in a human tutoring corpus. In *International Conference on Artificial Intelligence in Education* (pp. 778-782). Springer, Berlin, Heidelberg. DOI: [https://doi.org/10.1007/978-3-642-39112-5\\_111](https://doi.org/10.1007/978-3-642-39112-5_111).
- Raventós, F., and Prats, E. (2012). Sociedad del conocimiento y globalización: nuevos retos para la educación comparada. DOI: <https://doi.org/10.5944/reec.20.2012.7592>.
- Rust, V. D. (2003). Method and methodology in comparative education. DOI: <https://doi.org/10.1086/378246>.
- Sala, F. J. A. (2020). La Educación Secundaria en España en Medio de la Crisis del COVID-19. *International Journal of Sociology of Education*. DOI: <https://dx.doi.org/10.17583/rise.2020.5749>.
- Salinas, J. (2012). La investigación ante los desafíos de los escenarios de aprendizaje futuros. *Revista de educación a distancia*, (32). DOI: <https://doi.org/10.6018/red/50/13>.
- Schipper, T. M., van der Lans, R. M., de Vries, S., Goei, S. L., and van Veen, K. (2020). Becoming a more adaptive teacher through collaborating in Lesson Study? Examining the influence of Lesson Study on teachers' adaptive teaching practices in mainstream secondary education. *Teaching and Teacher Education*, 88, 102961. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102961>.
- Semeraro, C., Giofrè, D., Coppola, G., Lucangeli, D., and Cassibba, R. (2020). The role of cognitive and non-cognitive factors in mathematics achievement: The importance of the quality of the student-teacher relationship in middle school. *Plos one*, 15(4), e0231381. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0231381>.

- Tam, H. L., Chan, A. Y. F., and Lai, O. L. H. (2020). Gender stereotyping and STEM education: girls' empowerment through effective ICT training in Hong Kong. *Children and Youth Services Review*, 105624. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2020.105624>.
- Tekola, N. H., Getahun, D. A., and Hagos, H. (2020). Gender Similarities in High School Mathematics: Affective and Cognitive Aspects. *Bahir Dar Journal of Education*, 19(2).
- Troussas, C., and Virvou, M. (2020). Intelligent, Adaptive and Social e-Learning in POLYGLOT. In *Advances in Social Networking-based Learning* (pp. 33-57). Springer, Cham. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-030-39130-03>.
- Unger, R. K. (1979). Toward a redefinition of sex and gender. *American Psychologist*, 34(11), 1085–1094. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.11.1085>.
- Vail, A. K., Boyer, K. E., Wiebe, E. N., and Lester, J. C. (2015, June). The Mars and Venus effect: The influence of user gender on the effectiveness of adaptive task support. In *International Conference on User Modeling, Adaptation, and Personalization* (pp. 265-276). Springer, Cham. DOI: [https://doi.org/10.1007/978-3-319-20267-9\\_22](https://doi.org/10.1007/978-3-319-20267-9_22).
- Vidal, I. M. G., de Barros Costa, E., da Silva, L. D., de Araújo, F. F., and Ferreira, R. (2016). A Hypermedia-based Adaptive Educational System for Assisting Students in Systems and Information Technology Domain for Accountability. In *New Advances in Information Systems and Technologies* (pp. 277-286). Springer, Cham.
- Wang, S., Christensen, C., Cui, W., Tong, R., Yarnall, L., Shear, L., and Feng, M. (2020). When adaptive learning is effective learning: comparison of an adaptive learning system to teacher-led instruction. *Interactive Learning Environments*, 1-11. DOI: <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1808794>.
- Zhang, L., Basham, J. D., and Yang, S. (2020). Understanding the implementation of personalized learning: A research synthesis. *Educational Research Review*, 100339. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100339>.
- Wongwatkit, C., Panjaburee, P., Srisawasdi, N., and Seprum, P. (2020). Moderating effects of gender differences on the relationships between perceived learning support, intention to use, and learning performance in a personalized e-learning. *Journal of Computers in Education*, 1-27. DOI: <https://doi.org/10.1007/s40692-020-00154-9>.

6



*Máster para la formación de profesores  
en Ciencias Sociales en Brasil y España:  
algunos elementos comparativos*

---

*Master for teacher training in Social Sciences in  
Brazil and Spain: some comparative elements*

**Amurabi Oliveira\***

DOI: 10.5944/reec.39.2021.27739

Recibido: **18 de junio de 2020**  
Aceptado: **19 de agosto de 2020**

---

\*AMURABI OLIVEIRA: Universidad Federal de Santa Catarina, Doctor en Sociología por la Universidad Federal de Pernambuco, Brasil. Profesor del Departamento de Sociología y Ciencia Política. Investigador del CNPq. Líneas de investigación: Sociología y Antropología de la Educación, Enseñanza de Ciencias Sociales, Historia de las Ciencias Sociales. **Datos de contacto:** E-mail: amurabi1986@gmail.com. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7856-1196>

## **Resumen**

La presencia de las Ciencias Sociales en la educación secundaria ocurre de diferentes maneras en los sistemas educativos, representando distintas asignaturas escolares en cada tradición nacional. Del mismo modo, la formación del profesorado se produce a partir de diferentes modelos de formación, tanto a nivel de pregrado como de posgrado. En este artículo analizamos los másteres en enseñanza de Ciencias Sociales en Brasil (máster profesional en enseñanza) y España (máster en formación de profesores), buscando resaltar las singularidades de los dos modelos. Metodológicamente, se parte de una revisión documental para hacer el análisis, articulándola con la Literatura específica en el campo de formación de profesores. Como resultados enfatizamos tanto los diferentes propósitos del máster en enseñanza en ambos países, como el mayor énfasis en la teoría, en el caso brasileño, y en la práctica, en el caso español.

*Palabras clave:* enseñanza de las Ciencias Sociales; formación de profesores; máster; educación secundaria.

## **Abstract**

The presence of social sciences in secondary education occurs in different ways in education systems, representing different school subjects in each national tradition. In the same way, teacher training occurs from different training models, both at the undergraduate and graduate levels. In this article we analyze the masters in teaching social science in Brazil (professional master's in teaching) and Spain (master's in teacher training), seeking to highlight the singularities of the two models. We use a documentary review to make the analysis, articulating with the literature in the field. As results we emphasize both the different purposes of the master's degree in teaching in both countries, as well as the greater emphasis on theory, in the Brazilian case, and in practice, in the Spanish case.

*Keywords:* teaching of social sciences; teacher training; master's; secondary education.

## 1. Introducción

La enseñanza de las Ciencias Sociales en la educación secundaria adopta diferentes configuraciones en cada país y región, abarcando distintas asignaturas escolares. Aunque la enseñanza de la Geografía y la Historia es más recurrente (Evans y Saxe, 2007), hay países en los que también se incluyen en este conjunto la Sociología, la Psicología, la Economía, etc., o asignaturas escolares que combinan dos o más campos académicos como las Ciencias Socioeconómicas en Francia (Chantal y Grosse, 2002).

Además de la definición de qué asignaturas componen las Ciencias Sociales en la educación secundaria, todavía hay una gran variación de lugar y *status* de estas ciencias en el currículo escolar. Obviamente, esta ubicación también está relacionada con la organización del sistema escolar en cada país, con la estructuración de la educación secundaria obligatoria y postobligatoria. El lugar de las Ciencias Sociales en estas dos etapas de la educación secundaria, así como la definición de qué asignaturas son obligatorias u opcionales, también es algo que encuentra una variedad sustancial en cada país.

En consecuencia, no es sorprendente que los cursos de formación de profesores de Ciencias Sociales también tengan una variación significativa de país a país, de región a región, con distintas configuraciones y formatos. Centrándonos en la realidad de los países iberoamericanos, podemos observar una gran variedad de modelos, que van desde la formación en una carrera de pregrado totalmente autónoma, como en el caso de Uruguay y algunas universidades de Brasil<sup>1</sup>, hasta la formación secuencial a nivel de pregrado, como en el caso de Argentina, o un máster, como en Portugal y España.

En cualquier caso, los másteres de enseñanza de Ciencias Sociales han ganado mayor centralidad y visibilidad en diferentes países, reconociendo la importancia que tienen en la formación de profesores en esta área, preservando las diferencias en cada país.

En este artículo tratamos de traer algunos elementos comparativos para pensar acerca de estos másteres en enseñanza de las Ciencias Sociales en Brasil y España, destacando las singularidades existentes en cada país y en cada sistema educativo. Nuestro objetivo es analizar cómo el máster de formación de profesores de Ciencias Sociales puede tener diferentes significados en cada país, dependiendo de la estructura del sistema educativo y la configuración de las Ciencias Sociales en la educación secundaria en cada país. Nuestro objetivo es contribuir al análisis comparativo en educación, algo que ha ganado cada vez más relevancia (Aullón de Haro, 2019).

Para una mejor comprensión del lector, se llevará a cabo una breve contextualización sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales en la educación secundaria en Brasil y España, y, después, un análisis de los másteres en la enseñanza de las Ciencias Sociales en ambos países. El objetivo es comprender las particularidades de cada modelo, indicando sus puntos comunes y divergentes. A nivel empírico, se analizarán aquí los másteres de la Fundación Joaquim Nabuco (FUNDAJ) en Brasil y la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) en España.

<sup>1</sup> En Brasil la formación de profesores ocurre en la carrera de pregrado que se denomina *licenciatura* (profesorado). Actualmente, según la Resolución CNE/CP n°2, de 20 de diciembre de 2019, las carreras deben presentar al menos 800 horas de conocimientos científicos, educacionales y pedagógicos; 1600 horas para contenidos en la área del conocimiento específica de la carrera; y, 800 horas de práctica pedagógica. Esa carrera debe presentar una estructura curricular propia, distinta del *bacharelado* (licenciatura) de la misma área. Es importante decir aún que el profesorado de Ciencias Sociales en Brasil estaba habilitado hasta 1998 a enseñar Historia y Geografía en la educación primaria; Organización Social y Política de Brasil (OSPB), Geografía humana, elementos de Economía, Sociología en la educación secundaria.



Para la realización de ese examen comparativo utilizamos en términos teóricos de las discusiones acerca de la enseñanza de las Ciencias Sociales en Brasil (Oliveira, 2015, 2020; Zarias, Monteiro, Barreto, 2014; Raizer, Caregnato, Mocelin y Pereira; 2017, Bodart y Cigales, 2017), y de la didáctica de las Ciencias Sociales en España (Benejam, 2002; Pagès y Santisteban, 2006; 2011; Díaz-Serrano y Vásquez Leyton, 2017, Escudero Muñoz, Campillo Díaz y Sáez Carreras, 2019)<sup>2</sup>. En términos metodológicos partimos de los principios más generales de la investigación comparativa en educación (Caballero *et al.*, 2016), que utiliza principalmente de las fuentes documentales y de la legislación para hacer una investigación exploratoria, una vez que no hay trabajos precedentes con objetivos semejantes.

## 2. Las Ciencias Sociales en la educación secundaria brasileña

La educación secundaria brasileña se organiza en tres años, y se llama *Ensino Médio*<sup>3</sup>, que junto con el *Ensino Fundamental* (educación primaria) y la *Educação Infantil* (educación de la primera infancia) constituyen la *Educação Básica* (educación básica). De acuerdo con la Ley de Directivas y Bases de la Educación Nacional (ley nº 9.394 / 96), la educación secundaria en Brasil debe profundizar el conocimiento recibido en la educación primaria, así como preparar a los estudiantes para el mundo del trabajo y la capacitación para la ciudadanía.

A pesar de ser algo señalado en la constitución de 1988, no hay en Brasil un plan de estudios nacional que determine qué asignaturas y qué contenido deberían enseñarse en la educación básica, a pesar de la publicación de la Base Nacional Curricular Común (BNCC) en 2018, pero ese documento no tiene un *status* de un currículo en sentido estricto. Con la *Reforma do Ensino Médio* (reforma de la educación secundaria) en 2017, se indica que la educación secundaria brasileña debe organizarse mediante «itinerarios de formación», que pueden ser los siguientes: idiomas y sus tecnologías; Matemáticas y sus tecnologías; Ciencias Naturales y sus tecnologías; Ciencias Humanas y Sociales aplicadas; formación técnica y profesional.

Por lo tanto, en gran medida, lo que se llama Ciencias Sociales en el currículo escolar en algunos países, asume la nomenclatura de Ciencias Humanas en Brasil. Esto puede explicarse en parte por la necesidad de diferenciar del significado atribuido al término Ciencias Sociales en el campo académico brasileño, entendido como un área formada por la Antropología, la Ciencia Política y la Sociología, que corresponde a la carrera de pregrado en Ciencias Sociales, creada en los años de 1930. En Brasil, los profesores graduados en Ciencias Sociales pueden enseñar Sociología en la educación secundaria, aunque los egresados de esa carrera podrían enseñar otras materias como Geografía y Historia hasta 1998.

Por lo tanto, se entiende de manera recurrente que las Ciencias Humanas que conforman el currículo escolar de educación secundaria en Brasil son las siguientes asignaturas: Filosofía, Geografía, Historia y Sociología. Sin embargo, cada estado tiene autonomía

2 Como este es un trabajo exploratorio no será realizada una larga revisión teórica de la discusión más general acerca de la formación de profesores, nuestro enfoque teórico será desde la enseñanza de las Ciencias Sociales en Brasil y la didáctica de las Ciencias Sociales en España.

3 La educación secundaria en Brasil solo tiene el ciclo obligatorio (*Ensino Médio*). No hay en Brasil una educación secundaria post-obligatoria, como el bachillerato en España.

para determinar la cantidad de horas y contenidos, o incluso la exclusión de cualquiera de ellos, ya que las únicas materias escolares obligatorias actualmente en el currículo escolar de Brasil son Matemáticas, Inglés y Portugués.

La mayoría de las escuelas no ofrecen materias opcionales en Brasil, pero no hay impedimento legal para esto. Es importante mencionar que en los documentos legales las Ciencias Humanas están fuertemente vinculadas a la Formación de Ciudadanía, lo que también se refuerza en la BNCC, que, a pesar de no indicar las materias o contenidos que deben enseñarse obligatoriamente, apunta a referencias generales para la educación en Brasil.

Estas asignaturas deben ser impartidas por profesores con formación en áreas específicas, es decir, por aquellos con la titulación de profesorado en determinada área del conocimiento. Se entiende que los cursos de formación de profesores deben ser autónomos y a nivel de pregrado, con 400 horas de práctica docente, además de otras 400 horas de contenido didáctico-práctico.

### **3. Las Ciencias Sociales en la educación secundaria española**

En España, la educación secundaria se organiza en dos niveles, la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y la educación postobligatoria, que constituye el Bachillerato. De acuerdo con la Ley Orgánica de Educación de 2006, la ESO tiene cuatro años y tiene como objetivo incorporar elementos básicos de cultura, preparación para el trabajo y los derechos y obligaciones de la vida como ciudadanos.

Hay una indicación de qué materias deben estar presentes en el plan de estudios de la escuela, indicando la obligatoriedad de la asignatura «Ciencias sociales, Geografía e Historia», además de la asignatura «Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos». Existe la posibilidad de que los estudiantes tomen materias opcionales, que dependen de la oferta hecha por la administración de la escuela.

Como señala Merino (2006), el modelo educativo español sería del tipo *Linked system*, no totalmente unificado, ni completamente estratificado, con «(...) educación secundaria con caminos separados pero con los puntos de contacto entre diferentes formas» (Merino, 2006: 58).

El Bachillerato está integrado con la educación secundaria postobligatoria y tiene una duración de dos años, organizados en tres áreas: a) Artes; b) Ciencias y Tecnologías; c) Humanidades y Ciencias Sociales. El bachillerato tiene asignaturas comunes, por modalidad y asignaturas optativas. Las materias comunes son las siguientes: a) Ciencias para el Mundo Contemporáneo; b) Filosofía y Ciudadanía; c) Historia de la Filosofía; d) Historia de España; e) Lengua y Literatura Castellanas, si las hay, Lengua y Literatura cooficial; f) Lengua extranjera. No hay indicaciones en la ley orgánica sobre las asignaturas específicas de cada modalidad, ni sobre las asignaturas optativas, las administraciones educativas que hacen esa indicación.

Como podemos ver, la enseñanza de las Ciencias Sociales se centra principalmente en la Geografía y la Historia, además de las asignaturas vinculadas a la formación ciudadana. Es importante darse cuenta de que también en las materias de Geografía e Historia hay un claro enfoque en el tema de la Ciudadanía (Pagès y Santisteban, 2006.), entendido como el objetivo principal de las Ciencias Sociales en la educación secundaria. Díaz-Serrano y Vásquez Leyton (2017, p. 130-131) al comparar la enseñanza de las Ciencias Sociales en Chile y España señalan lo siguiente:

«Las administraciones educativas de muchos países insistieron (e insistieron) en la formación de la ciudad como el propósito básico de la educación en Ciencias Sociales; con matices según el caso, este propósito se concreta en una formación alrededor de la nación, el país, su organización política, su pasado, sus leyes, sus mitos, sus historias y las características más relevantes del pasado y el presente; en resumen, los propósitos de establecer a los estudiantes en su sociedad, a través de un camino que deberán aceptar con su pertenencia a una identidad única y positiva (Pagès, 1996). Esta interpretación del contenido curricular y sus finanzas, se destila en este trabajo veinte años después en los países analizados. Si bien, la instrumentalización política de las Ciencias Sociales tiene matices diferenciados; mi currículum chileno parece ser más incisivo en la exaltación patriótica y la búsqueda de objetos históricos, geográficos y sociales que permitan la generación de una identidad compartida por todos los chilenos, el currículum español se vuelve muy preparatorio para la aceptación de una voraz sociedad neoliberal que aspira a consolidarse en los próximos años como un mecanismo único y legítimo para sobrevivir a los ciclos económicos y la crisis que impulsa la globalización».

Por lo tanto, sería posible afirmar que el proceso de apropiación de las Ciencias Sociales en la educación secundaria no ocurre sin críticas o rupturas, lo que también se evidencia en las reformas educativas y en los diferentes significados que asumen estas ciencias.

Es importante enfatizar que las comunidades autónomas tienen un rol central en la delimitación de la carga de trabajo de las asignaturas escolares, en la elección de la oferta de materias opcionales, así como en el establecimiento del contenido que se enseñará.

La formación de profesores para estas diferentes disciplinas se lleva a cabo en dos niveles, en el primero es necesario que el profesor tenga un título de pregrado en determinada área del conocimiento, y en un segundo, debe llevar a cabo una formación didáctica y pedagógica en el nivel de posgrado. Por lo general, esta post-graduación se lleva a cabo a través de un máster de formación de profesores para ESO y bachillerato.

El máster de formación de profesores es distinto del máster de investigación, aunque puede haber másteres de investigación centrados en la enseñanza y la didáctica de algunas áreas del conocimiento. Esta división es cercana a la existente entre el *mestrado profissional* (máster profesional) y el *mestrado acadêmico* (máster académico) en Brasil, aunque los másteres profesionales en enseñanza no habilitan a los profesores para enseñar en la escuela brasileña.

## 4. El máster en enseñanza de Ciencias Sociales en Brasil

Como se indicó anteriormente, la formación de profesores en Brasil se realiza a través de una carrera de pregrado, no en cursos de posgrado. Sin embargo, desde la década de 1990 en adelante, los másteres profesionales comenzaron a aparecer en Brasil<sup>4</sup>, y tenían un propósito diferente al de los másteres académicos (Fischer, 2010). Aunque los títulos de máster profesional han encontrado un mayor apoyo inicialmente en ingeniería, Ciencias de la Salud y Ciencias Sociales aplicadas, también se han sido incorporados gradualmente en el área de educación y enseñanza de ciencias.

4 Actualmente los másteres profesionales en Brasil son reglamentados por la Portaria CAPES nº60, de 20 de marzo de 2019. En esa portaría es indicado que uno de los objetivos de los másteres profesionales en Brasil es la capacitación de profesionales calificados para prácticas avanzadas, innovadoras y transformadoras de los procesos de trabajo.

Los másteres en enseñanza en Brasil comenzaron sus actividades en la década de 1970, inicialmente solo en el área de enseñanza de ciencias, sin embargo, solo como másteres de investigación. Esta área se consolidó fuertemente en Brasil, mientras que los másteres en enseñanza de Humanidades y Ciencias Sociales solo aparecieron algunas décadas más tarde.

Los primeros títulos de máster profesional en enseñanza surgieron en Brasil en las áreas de física y Matemáticas a principios de la década de 2000, y desde los años 2010 en adelante, surgieron las primeras experiencias de máster profesional en red, siendo el primero en Matemáticas (Rezende y Ostermann, 2015). Como ya se indicó, la formación de profesores en Brasil se lleva a cabo a nivel de pregrado, por lo que los másteres profesionales en enseñanza son cursos de educación continua para profesores, dirigidos a su mejora pedagógica en sus áreas de conocimiento.

A partir de los años 2010, también aparecieron másteres profesionales en enseñanza en el área de Ciencias Humanas en Brasil, en sus diversas especialidades, Historia, Geografía, Filosofía y Sociología. También hay una oferta de másteres profesionales en educación, o interdisciplinarios, que combinan diferentes áreas de enseñanza.

En 2012, la FUNDAJ creó el máster profesional en *Ciencias Sociais para o Ensino Médio* (Ciencias Sociales para la Educación Secundaria), dirigido específicamente a la calificación profesional de los profesores que trabajan en educación secundaria en la enseñanza de la Sociología, sean graduados en Ciencias Sociales o en áreas relacionadas, como Geografía y Historia. Como indican Bodart y Cigales (2017), el máster de la FUNDAJ es actualmente un de los principales espacios de investigación acerca de la enseñanza de las Ciencias Sociales en la educación secundaria en Brasil, con más producción que los másteres de investigación que hay en la misma área. Los datos analizados en este artículo son referentes exclusivamente a ese máster profesional.

Para obtener el máster en Ciencias Sociales para la Educación Secundaria de FUNDAJ, el estudiante debe tomar las siguientes materias obligatorias: Institucionalización de Ciencias Sociales en Brasil; Metodología de investigación; Metodología de la Enseñanza de Sociología; Perspectivas de la educación en Brasil; Teoría sociológica; Seminarios de investigación I: Panorama de la investigación social en el noreste; Seminarios de investigación II: Panorama de la investigación social en el noreste. El estudiante también debe tomar cursos opcionales, además de completar un trabajo final.

Podemos ver en el plan de estudios del curso que hay un énfasis significativo en la formación teórica y metodológica del profesor, lo que refleja el hecho de que el máster profesional en enseñanza en Brasil es un curso de educación continua y que tiene como objetivo contribuir a la calificación profesional de los profesores, quienes ya trabajan en escuelas y que regularmente tienen formación en otros campos disciplinarios. También es importante indicar que el máster profesional en enseñanza de las Ciencias Sociales en Brasil está centrado en la formación disciplinaria, o sea, para la calificación de un profesor que enseña una asignatura específica en la educación secundaria, la Sociología. Todavía, considerando la tradición de formación del profesorado en Ciencias Sociales en Brasil, cuya comprensión de Ciencias Sociales incorpora también la Antropología y la Ciencia Política, es importante decir que hay alguno diálogo con esas otras ciencias.

Según Zarias *et al.*, (2014), el primer grupo de estudiantes de este máster estuvo formado por: 52 % de los estudiantes con formación en Ciencias Sociales, 28 % en Historia, 14 % en Geografía y 6 % en Filosofía. En este escenario, se indica que para muchos estudiantes el máster en enseñanza sería una oportunidad para profundizar el conocimiento

teórico para la enseñanza de las asignaturas que imparten en sus escuelas, muchas de ellas impartiendo más de una asignatura simultáneamente (como Historia y Sociología, por ejemplo).

Existe una sola materia de metodología de enseñanza, que aparentemente se articula con un debate más amplio sobre la educación en Brasil, pero ocupa un espacio pequeño en esa formación. Este fenómeno puede reflejar el perfil de los estudiantes en este máster, formado principalmente por profesores que ya tienen experiencia docente. Sin embargo, la crítica de que la práctica docente también debe repensarse continuamente a la luz de los nuevos debates desarrollados en el campo de la didáctica (Benejam, 2002), especialmente desde la didáctica de las Ciencias Sociales. El estudiante también debe producir un trabajo final resultante de la investigación, sin embargo con un carácter más práctico, pudiendo tener un formato distinto del trabajo final presentado en un máster de investigación (trabajo monográfico de investigación), como material didáctico, propuesta de intervención pedagógica etc.

## **5. El máster en enseñanza de las Ciencias Sociales en España**

El máster en formación de profesores en España es un curso de formación inicial de profesores, aunque el estudiante debe haber completado anteriormente una carrera de grado específica en su campo de conocimiento. Para la enseñanza en educación secundaria, es necesario realizar un máster oficial en formación de profesorado de educación secundaria obligatoria y bachillerato, formación profesional y enseñanza de idioma. La estructura de estos cursos oficiales está regulada por la Orden Ministerial ECI / 3858/2007 del 27 de diciembre, BOE 29 de diciembre, (O.M.) que determina los tres módulos que conforman 52 de los 60 créditos maestros.

Esta regulación también indica los módulos que deben componer el máster, con un módulo genérico, un módulo específico y un módulo prácticum en la especialización, incluyendo el trabajo de fin de máster. Es interesante notar el énfasis en la dimensión práctica, de modo que el trabajo final debe reflejar esta articulación entre la teoría y la práctica. Con respecto a esta estructuración, Escudero Muñoz *et al* (2019, p. 179) hacen algunas críticas:

«Brevemente resumido, el orden de la capacitación en los tres bloques que compone, la participación en ella de múltiples agentes con diferentes intereses, perfiles y culturas de capacitación, así como la negligencia para construir una visión compartida sobre una buena educación secundaria, Los maestros que son necesarios, los procesos que facilitan su aprendizaje y la creación de habilidades y compromisos para promoverlos, han creado un caldo de cultivo desfavorable para una formación inicial de calidad. Dada esta estructura establecida y una gestión básicamente burocrática en lugar de un gobierno con un liderazgo formativo y compartido, si se ha distorsionado, simplemente se ha distorsionado por los criterios y criterios expuestos anteriormente, insoluble en cualquier forma de calidad mínima. Por supuesto, uno de los agentes más influyentes ha sido ANECA. El modelo plantado por la agencia de calidad para titulaciones (maestros incluidos), la premisa del tiempo y una filosofía implícita gobernada por el principio de «esto es lo que nos hace tictac, lo que nos hace tictac, en nuestro sentido», Se ha llevado consigo efectos indeseables. En resumen, una asunción acrítica de formalidades



a pesar de ser valorada por mucho, pública o tácitamente, como estéril (algo sin precedentes en la universidad tanto que supongo un bastión de espíritu crítico). Si las cárceles y las precipitaciones han surgido de donde deberían haber vivido, la reflexión, la deliberación, la concertación y la base requerida y la garantía del apoyo y los procesos requeridos por cualquier proyecto inicial de capacitación docente. Para decidir, tuvimos una nueva oportunidad, pero no fue posible aprobarla». (Escudero Muñoz *et al*, 2019, p. 179)

Teniendo en cuenta que las universidades tienen la autonomía para organizar estos módulos, los autores también señalan que existe poca investigación empírica que investigue cómo estos módulos fueron estructurados por las universidades españolas. En la UAB, el máster de formación de profesores para la educación secundaria cuenta con 16 especialidades, una de las cuales es en Ciencias Sociales (Geografía e Historia). Esta especialidad cuenta con el apoyo del departamento de didáctica del Lenguaje y la Literatura, y de las Ciencias Sociales.

Para realizar el máster en formación de profesores en la especialización en Geografía e Historia, el alumno debe cursar las siguientes asignaturas obligatorias: Formación Psicopedagógica y Social, prácticum, trabajo de fin de máster, Didáctica de la Geografía y la Historia, Geografía e Historia. La UAB ofrece un máster y un doctorado en investigación en didáctica de las Ciencias Sociales, que tiene otra estructura organizativa.

Es importante darse cuenta de que, además de dialogar más directamente con la Geografía y la Historia, este máster también incorpora debates sobre la formación ciudadana, entendida como un contenido interdisciplinario, pero que está fundamentalmente vinculado al campo de la didáctica de las Ciencias Sociales (Pagès y Santisteban, 2011). Por lo tanto, este máster articula tanto el debate disciplinario como el debate interdisciplinario, principalmente a través de la clave de la Educación para la Ciudadanía.

Distintamente del máster profesional en enseñanza de Ciencias Sociales en Brasil, ese máster en España – específicamente el máster aquí analizado de la UAB – parte de una concepción más amplia de Ciencias Sociales, ofreciendo a sus estudiantes una formación más interdisciplinaria que habilita a los egresados enseñar distintas asignaturas en el campo de las Ciencias Sociales en la educación secundaria, con énfasis en la Historia, Geografía y Formación para la Ciudadanía.

Es posible observar que en este máster hay un énfasis en la discusión didáctica y pedagógica, principalmente con la didáctica de la especialidad del profesor. Sin embargo, el módulo general, ofrecido para las 16 especialidades, no parece tener una discusión directa con el área de actividad del futuro profesor, y lleva a cabo una discusión más amplia sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje y la realidad escolar.

La organización curricular de este máster refleja el perfil de sus estudiantes, que son egresados de carreras de pregrado en una determinada área de conocimiento (como Geografía e Historia sobretodo), y no han tenido contacto previo con la didáctica y el debate sobre la realidad escolar. Por lo tanto, el máster representa una primera oportunidad para discutir estos temas y también para tener los primeros contactos con la realidad escolar en su práctica.

## 6. Reflexiones acerca de los dos modelos

Existen diferencias sustanciales entre los casos español y brasileño, ya que son sistemas educativos organizados de diferentes maneras, con diferentes tradiciones de Ciencias

Sociales en educación secundaria y diferentes modelos de formación de profesores. Tales elementos combinados resignifican los másteres en enseñanza de Ciencias Sociales en ambos países.

Los másteres profesionales en enseñanza en Brasil son principalmente disciplinarios, dirigidos a capacitar profesores en una especialidad particular, mientras que en España, los másteres en formación de profesores tienen un módulo común, compartido por diferentes especialidades, y en el caso de las Ciencias Sociales hay un enfoque interdisciplinario que incorpora la didáctica de la Geografía y la Historia, además del debate sobre la Educación para la Ciudadanía.

En Brasil, el máster profesional en enseñanza tiene un carácter de formación continuada, que difiere del máster en investigación debido a su énfasis en la calificación profesional de los profesores que están trabajando en la educación secundaria. El trabajo final de este curso se origina en la investigación desarrollada por el estudiante, y como lo demuestra la investigación de André (2017), en el área de la educación, es recurrente que la investigación surja de su propia práctica profesional. En este sentido, podemos ver una aproximación entre los másteres español y brasileño, ya que en España el trabajo final debe reflejar la práctica docente experimentada en el máster. En cualquier caso, es importante tener en cuenta que esta es una tendencia observada (desarrollar una investigación desde su propia práctica), pero que no es obligatoria en el caso brasileño, ya que el trabajo final puede originarse en otras reflexiones de los estudiantes.

El máster de FUNDAJ, a pesar de tener una materia obligatoria en la metodología de enseñanza, no enfatiza el tema de la práctica en su formación, ya que sus estudiantes son profesores que ya están en contacto con la práctica, y todos ya tienen el título de profesorado. En el máster de la UAB, la práctica es un componente central de esta formación, ya que los estudiantes se están acercando a la práctica docente por primera vez. En ambos casos, a pesar de utilizar diferentes recursos, hay una reflexión sobre la práctica basada en metodologías de enseñanza (Brasil) y en didáctica (España), pero en el caso español parece ocupar un mayor espacio en la formación de posgrado.

La formación teórica en el campo específico del conocimiento está más presente en el caso brasileño, ya que se entiende que los profesores buscan una formación de posgrado también para calificar sus diferentes saberes docentes (Tardif, 2002). Además, teniendo en cuenta que una parte importante de los profesores de Sociología en Brasil no tienen un título profesorado en Ciencias Sociales (Raizer *et al*, 2017), el máster profesional en enseñanza es un espacio importante para la incorporación de nuevos conocimientos teóricos que son relevantes para su desempeño en el aula. Cabe señalar que el máster de la UAB se centra en la didáctica de la Geografía y la Historia, sin embargo, el bachillerato en Ciencias Sociales también incorpora otras materias opcionales en este campo, como la Economía, la Psicología y la Sociología, cuya didáctica no es discutida de modo específico.

De modo a aclarar para los lectores los elementos comparativos, elaboramos esa tabla sintética:

Tabla 1.  
Comparación entre el Máster para la formación de profesores en Brasil y España.

	<b>Máster profesional en Ciencias Sociales para la Educación Secundaria - FUNDAJ/Brasil</b>	<b>Máster oficial en Formación de profesorado de educación secundaria obligatoria y bachillerato, formación profesional y enseñanza de idioma (especialidad Ciencias Sociales) – UAB/España</b>
<b>Objetivo</b>	Cualificar profesores que ya enseñan en la educación secundaria	Formación inicial de profesores para la educación secundaria
<b>Asignatura en la educación secundario</b>	Sociología	Ciencias Sociales (Geografía y Historia) y Formación para la Ciudadanía
<b>Concepción de Ciencias Sociales</b>	Antropología, Ciencia Política y Sociología	Geografía, Historia y Formación para la Ciudadanía
<b>Trabajo final</b>	Investigación desarrollada por el estudiante de libre elección	Trabajo desarrollado a partir de la práctica en el máster
<b>Formación teórica</b>	Énfasis en la formación teórica en Sociología	Énfasis en la formación teórica en las ciencias de la educación
<b>Práctica</b>	Materia de «Metodología de la Enseñanza de Sociología»	Materias de «prácticum» y «Didáctica de la Geografía y la Historia»
<b>Relación teoría/práctica</b>	Mayor énfasis en la formación teórica centrada en la calificación profesional de los profesores	Mayor énfasis en la didáctica y en la práctica para la formación inicial de los profesores
<b>Relación disciplinaridad/interdisciplinaridad</b>	Máster disciplinar, con énfasis en la calificación de profesores para una única asignatura en la educación secundaria	Máster interdisciplinar con un módulos en común con otras especializaciones. Énfasis en la formación inicial de profesores en distintas asignaturas en el campo de las Ciencias Sociales.

Fuente: Elaboración propia

## 7. Consideraciones finales

A pesar de ser modelos formativos con diferentes propósitos, se puede decir que existe una posibilidad real de intercambios y aprendizajes múltiples entre la experiencia brasileña y la experiencia española en este campo, considerando principalmente que el objetivo principal de la investigación en educación comparada es la mejora de los sistemas educativos (Caballero *et al*, 2016). El punto principal en la perspectiva utilizada es la relación entre la teoría y la práctica en ambos modelos, considerando la centralidad que esta relación tiene en la formación de los profesores de Ciencias Sociales (Oliveira, 2020).

Aunque que el modelo formativo de profesores brasileño, en principio, articula la teoría y la práctica, es importante reconocer que este modelo tiene límites, que se expresan principalmente a través de las jerarquías existentes entre la formación del investigador y la formación de profesores, que disputan espacio en el campo formativo-institucional. En este sentido, el máster de formación de profesores español avanza al incorporar la práctica

como un elemento central de la formación de posgrado, que todavía no tiene el mismo rol que los másteres profesionales en la enseñanza en Brasil. Los másteres profesionales siguen siendo una experiencia muy reciente en Brasil, y siguen siendo una minoría en relación con los másteres de investigación en Ciencias Sociales, lo que implica una mayor dificultad para romper con los modelos tradicionales de formación académica.

Por otro lado, parece relevante tener un espacio privilegiado para la reflexión sobre el conocimiento teórico específico de cada área, ya que esta teoría debe reflejarse desde la práctica, arrojando nuevos ojos sobre el conocimiento que los estudiantes ya tienen de su formación inicial. Con respecto a este punto, el modelo brasileño parece avanzar aún más, lo que se ve facilitado por el hecho de que los títulos de máster profesional en la enseñanza son en su mayoría disciplinarios, ya que todos los módulos están dirigidos a la discusión específica de un área determinada de conocimiento.

Finalmente, en los dos países existen distintos modos de concebir la disciplina y la interdisciplinariedad, con un predominio en Brasil de másteres profesionales en enseñanza con formación disciplinaria y en España másteres de formación de profesores interdisciplinarios en Ciencias Sociales. Ambas experiencias son válidas y se relacionan con la organización del plan de estudios de educación secundaria en los diferentes países.

Las transformaciones recientes que ocurrieron en la educación secundaria brasileña con la *Reforma do Ensino Médio*, que tiene como objetivo organizar la educación secundaria por áreas de conocimiento - que se inspiró en sistemas educativos europeos, como el español - apuntan a la necesidad de conocer las diferentes experiencias de formación de profesores, comprendiendo sus singularidades e incorporando elementos que se relacionan con la nueva realidad escolar que aparece en el contexto de las reformas educativas actuales.

## 8. References

- André, M. (2017). Mestrado profissional e mestrado acadêmico: aproximações e diferenças. *Revista Diálogo Educacional*, 17(53), pp. 823-841.
- Aullón de Haro, Pedro. (2019). Comparatística y Metodología. *Revista Española de Educación Comparada*. (34), pp. 10-18.
- Benejam, Pilar. (2002). La didáctica de las Ciencias Sociales y la formación inicial y permanente del profesorado». *Enseñanza de las Ciencias Sociales: revista de investigación*, 1, pp. 91-95
- Bodart, C. y Cigales, M. P. (2017). Ensino de sociologia no Brasil (1993-2015): um estado da arte na pós-graduação. *Revista de Ciências Sociais*, 48(2), 256-281.
- Caballero, A., Manso, J., Matarranz, M. y Valle, J. M. (2016). Investigación en educación comparada: pistas para investigadores noveles. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 7(9), pp. 39-56.
- Chatel, E. y Grosse, G. (2002). L'enseignement de la sociologie au lycée. *Education et sociétés*, (9), pp. 127-139.
- Díaz-Serrano, J. y Vásquez Leyton, G. Análisis comparativo del currículo de Ciencias Sociales en la educación obligatoria chilena y española. *Revista de Pedagogía*, 38 (103), pp. 107-134.

- Escudero Muñoz J. M., Campillo Díaz, M. y Sáez Carreras, J. (2019). El Máster de Formación Inicial del profesorado de Educación Secundaria: revisión, balances y propuestas de mejora. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(3), pp.165-188.
- Evans, R. W. y Saxe, D. W. Eds. (2007). *Handbook on teaching social issues*. Charlotte, NC: Information Age Publishing..
- Fischer, T. (2010). Documento - Sobre Maestria, Profissionalização e Artesanato Intelectual. *Revista de administração contemporânea*, 14(2), pp. 353-359.
- Ley n.º 9.396, de 20 de diciembre de 1996, Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, *Diário Oficial da União*, Brasília, Brasil, 23 de diciembre de 1996. Disponible: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 4 de mayo de 2006, núm. 106, pp. 17158-17207. Disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>
- Merino, R. (2006). Dos o tres itinerarios de formación profesional? Balance y situación actual en España. *Revista Europea de Formación Profesional*. 1(37), pp. 55-69.
- Oliveira, A. (2020). La enseñanza de las Ciencias Sociales en Brasil hoy, *REIDICS – Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 7, 207-222. doi:10.17398/2531-0968.0
- Oliveira, A. (2015). Um balanço sobre o campo do ensino de sociologia no Brasil. *Em Tese*, 12(2), 6-16
- Orden Ministerial ECI / 3858, del 27 de diciembre de 2007, Boletín Oficial del Estado, 29 de diciembre de 2007, núm. 312, pp.s 53751 a 53753. Disponible en: <https://www.boe.es/eli/es/o/2007/12/27/eci3858/dof/spa/pdf>
- Pagès, J., & Santisteban, A. (2006). *La Educación para la Ciudadanía hoy*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (coords.) (2011). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Barcelona: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona. Col. Documents, 97.
- Portaria CAPES n.º 60, de 20 de marzo de 2019, Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissionais, *Diário Oficial da União*, Brasília, Brasil, de 22 de marzo de 2019. [http://capes.gov.br/images/novo\\_portal/portarias/22032019\\_Portarias\\_59e60.pdf](http://capes.gov.br/images/novo_portal/portarias/22032019_Portarias_59e60.pdf)
- Raizer, L., Caregnato, C. E., Mocelin, D. G., & Pereira, T. I. (2017). O ensino da disciplina de Sociologia no Brasil: diagnóstico e desafios para a formação de professores. *Revista Espaço Acadêmico*, 16(190), 15-26.
- Resolução n.º 4, de 20 de diciembre de 2018, Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa Ensino Médio, *Diário Oficial da União*, Brasília, Brasil, de 18 de diciembre de 2018. Disponible en: [http://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/KujrwoTZC2Mb/content/id/55640296](http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/KujrwoTZC2Mb/content/id/55640296)



Resolução CNE/CP n.º, de 20 de diciembre de 2019, Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, *Diário Oficial da União*, Brasília, Brasil, de 10 de febrero de 2020. Disponible en: [http://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-n-2-de-20-de-dezembro-de-2019-\\*-242332819](http://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-n-2-de-20-de-dezembro-de-2019-*-242332819)

Rezende, F. y Ostermann, F.(2015). O protagonismo controverso dos mestrados profissionais em ensino de ciências. *Ciência & Educação*, 21(3), pp 543-558.

Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Rio de Janeiro: Vozes.

Zarias, A., Monteiro, A. y Barreto, T. V. (2014). Mestrado Profissional em Ciências Sociais para o Ensino Médio: a experiência nos horizontes da formação continuada para professores. *Revista Brasileira de Sociologia*, 2(3), pp.129-152.

# DOCUMENTOS

Documents

# 1



## *Ley General de Educación Superior de México. Calidad, inclusión social, gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza superior: criterios que sostienen una ley*

---

*Mexico's General Higher Education Act. Quality, social inclusion, gratuity and compulsory nature of higher education: criteria that sustain an Act*

**Encarnación Sánchez Lissen\*;  
Alicia Sianes Bautista\*\***

DOI: 10.5944/reec.39.2021.30964

Recibido: **04 de junio de 2021**  
Aceptado: **05 de junio de 2021**

---

\*ENCARNACIÓN SÁNCHEZ LISSEN: Profesora Titular de la Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla. Dpto. Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social **Datos de contacto:** E-mail: [eslissen@us.es](mailto:eslissen@us.es) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0625-7996>

\*\*ALICIA SIANES BAUTISTA: Profesora de la Universidad de Jaén y Profesora-Tutora de la UNED. **Datos de contacto:** E-mail: [asianes@ujaen.es](mailto:asianes@ujaen.es) ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2285-6937>

## **Resumen**

En el Diario Oficial de la Federación (DOF) de México, de 20 de abril de 2021, se ha publicado la Ley General de Educación Superior (LGES), una nueva ley con la que se deroga la Ley para la Coordinación de la Educación Superior (DOF, 29 de diciembre de 1978). La componen 7 Títulos, además de 21 disposiciones transitorias que integran un total de 77 artículos. Todos ellos pretenden dar cumplimiento a las disposiciones constitucionales en el marco del artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Con esta ley se abre una nueva etapa educativa que respalda los cambios sociales, tecnológicos, de mercado laboral, políticos y también económicos que se producen en el país. Para atender esta diversidad y cubrir estas pretensiones la ley se centra esencialmente en sustentar la autonomía de los centros de enseñanza superior, en fomentar la equidad como base de un modelo educativo abierto a todos, en contemplar una etapa obligatoria y gratuita que se hará de manera gradual y que ayude a contrarrestar la alta deserción de estudiantes universitarios y graduados superiores que existe en México. Asimismo, la inclusión y la excelencia son otros dos grandes objetivos que promueve esta ley y, en torno a ellos, se establecen propuestas relacionadas con el género, la diversidad y también la rendición de cuentas, en base a esa calidad educativa a la que aspiran. La LGES se presenta como un instrumento básico y de apoyo para avanzar en estos logros.

*Palabras clave:* Educación Superior; enseñanza obligatoria; enseñanza gratuita; equidad; México; inclusión social.

## **Abstract**

In the Mexican Official Gazette of the Federation (OGF), 20th April 2021, the General Higher Education Act has been published, which is a new act that abrogates the Act for the Coordination of Higher Education (OGF, 29th December 1978). It is composed by 7 Titles and 21 additional transitory dispositions that integrate a total of 77 articles. All of them aim to fulfil the constitutional dispositions in the frame of the third article of the Politic Constitution of the Mexican United States. With this act, a new educational phase has been opened and it aims to support social, technological, labor, political and economic changes that are happening in the country. To attend to this diversity and bridge these aspirations, the act is essentially focused on keeping the autonomy of higher education centers, promoting equity as a basement for an educational model opened for all, contemplating a compulsory and gradually free educational stage that helps counteracting the high numbers of drop out university and higher education students in Mexico. Additionally, inclusion and excellence are other two big aims this act promotes and, in relation to them, there have been made proposals related to gender, diversity and also accountability, based on that educational quality they aim for. The GHEA is presented as a basic and supportive instrument to make progress in these achievements.

*Keywords:* Higher Education; compulsory education; free education; equity; Mexico; social inclusion.

## 1. Introducción

Después de algo más de cuarenta años se aprueba en México una nueva ley de Educación Superior, concretamente la *Ley General de Educación Superior* (LGES), publicada en el Diario Oficial de la Federación (DOF) el 20 de abril de 2021, quedando derogada la *Ley para la Coordinación de la Educación Superior* (DOF, 29 de diciembre de 1978). Ambas tienen en la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* (DOF, 5 de febrero de 1917; última reforma publicada en DOF, 11-03-2021) y, más concretamente en el artículo 3º, el marco para su adecuación normativa, desde el que se proyecta un modelo de educación que gobierna desde la autonomía y cuya finalidad principal radica en educar, investigar y difundir la cultura. Dicha reforma se aprobó estando en la presidencia de la república, Andrés Manuel López Obrador, y se gestó tomando como eje transversal la equidad y la justicia educativa (Buendía Espinosa, 2021), bases para establecer el carácter obligatorio y gratuito en todas las etapas educativas, incluida la Educación Superior, donde se alcanzarán de manera gradual.

Mirando hacia la inclusión, la equidad y la cohesión, la *Ley para la Coordinación de la Educación Superior* ya tuvo entre sus objetivos «...establecer bases para distribuir la función educativa de tipo superior entre la federación, los estados y los municipios, así como prever las aportaciones económicas correspondientes con el fin de coadyuvar al desarrollo y coordinación de la Educación Superior» (Alcántara y Navarrete, 2014, p. 219). Ante un nuevo escenario, la actual ley abre paso a un tiempo renovado que acoge las necesidades más actuales tanto en el ámbito tecnológico como en el económico, social y educativo, una circunstancia que estimula la implementación de un marco jurídico moderno impregnado de las singularidades del país. Esta estrategia se promovió en 2016 en el *Foro sobre Legislación de la Educación Superior*, organizado entre el Senado de la República, la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y, junto a ellos, el trabajo de un grupo de expertos y especialistas en la materia que convinieron en poner en marcha un proyecto de ley que ayudara en la planeación, la coordinación y también la regulación del sistema (ANUIES, 2018). Con esta ley se abren las puertas a una universidad en transformación, a un modelo de enseñanza superior aperturista que sepa dar cauce a las nuevas demandas, muchas de ellas similares a las de otros países de Iberoamérica con los que comparte una determinada agenda. Tal como señalan Álvarez, Fernández Lamarra, García y Pérez Centeno (2020, p. 96), «el proceso de reestructurar la Educación Superior requiere la democratización del conocimiento y un compromiso claro de las instituciones hacia una agenda que valore primeramente la igualdad y la sostenibilidad»<sup>1</sup>. Realmente, la Educación Superior es un bien de carácter estratégico, por lo que una nueva ley como esta debe facilitarle la capacidad de estar «... a la altura de las mejores prácticas y estándares internacionales en materia de formación profesional, investigación científica y desarrollo tecnológico» (Fernández Fassnacht, 2017, p. 184). En definitiva, aplicar una herramienta que sea eficaz para la sociedad mexicana apoyada en políticas públicas de rigor y con perspectivas de futuro.

---

<sup>1</sup> Traducción propia, original en inglés: *The process of restructuring higher education requires the democratization of knowledge and a clear commitment by institutions to an agenda that primarily values equality and sustainability.*



La LGES se encuentra estructurada en siete Títulos que, siguiendo a su vez una subdivisión interna por capítulos, alberga un total de 77 artículos y un apartado final de 21 Transitorios. El Título Primero, *Del derecho a la Educación Superior*, acoge la primera decena de artículos de la legislación, subdivididos en capítulos relativos a las Disposiciones Generales de la legislación y también a los criterios, fines y políticas asociados a ella. El Título Segundo, *Del tipo de Educación Superior*, incluye los 9 artículos siguientes, esta vez englobados en un único capítulo relativo a los Niveles, modalidades y opciones de la Educación Superior. El Título Tercero, *De la Educación Superior en el Sistema Educativo Nacional*, alberga 16 artículos clasificados en tres capítulos: el primero, relativo al Sistema Nacional y los Sistemas Locales de Educación Superior; el segundo, sobre el Fortalecimiento a la ciencia, tecnología e innovación en las instituciones de Educación Superior; y el tercero, acerca de los Subsistemas de la Educación Superior (Universitario, Tecnológico, Escuelas Normales e Instituciones de Formación Docente). El Título Cuarto, *De las acciones, concurrencia y competencias del Estado*, recoge otros 15 artículos esta vez relacionados, por un lado, con las Acciones para el ejercicio del derecho a la Educación Superior (Capítulo I) y, por otro, con la Distribución de competencias (Capítulo II). Los siguientes 11 artículos componen el Título Quinto, *De la coordinación, la planeación y la evaluación*, el cual se estructura en dos capítulos: el primero de ellos relacionado con las Instancias de coordinación, planeación, vinculación, consulta y participación social; y el segundo, con la Mejora continua, la evaluación y la información de la Educación Superior. El Título Sexto, *Del financiamiento de la Educación Superior*, engloba 6 artículos enmarcados en la Concurrencia en el financiamiento. Finalmente, el Título Séptimo, *De los particulares que impartan la Educación Superior*, detalla a lo largo de sus 10 artículos los requisitos y obligaciones de los particulares para impartir docencia en la Educación Superior, el reconocimiento oficial de estas titulaciones y la revisión.

No pasan desapercibidos los objetivos de la presente ley, generosos, a la vez que concretos. El primero de ellos hace referencia a la necesidad de asentar las bases para que el Estado pueda garantizar el derecho a la Educación Superior de la población mexicana. Además de esto, desde los objetivos cuarto y sexto se hace alusión a la búsqueda de una mejora continua con el propósito de alcanzar la excelencia académica, el establecimiento de parámetros de calidad y de financiación pública en la Educación Superior.

## **2. Educación Superior**

Sin perder de vista los matices que en la nomenclatura internacional tienen los conceptos de Educación Superior y Universidad, en el caso de México, la Educación Superior ha tenido una larga trayectoria desde su institución en el siglo XVI, con la fundación de la Real y Pontificia Universidad de México en 1551 y posterior creación de la Universidad Autónoma de México (UNAM) en 1910 (Cruz López y Cruz López, 2008) hasta llegar al momento actual. Su misión ha sido esencial al igual que lo ha sido su evolución para atender los desafíos que se han ido sucediendo. Pero no es posible entender la enseñanza superior sin valorar el papel que han jugado los movimientos estudiantiles en México, especialmente a partir de la segunda mitad del siglo XX (Piñera Ramírez, 2001), o sin reconocer la importancia de las diversas instituciones que integran esta etapa educativa, desde el sistema de Institutos Tecnológicos Regionales, pasando por las Escuelas Normales y las propias Universidades. Tampoco la podemos entender sin previamente conocer el modelo de administración descentralizado que conduce este país, tanto en el

ámbito político como en el educativo. Esta diversidad se aprecia en los 13 subsistemas que han formado parte de la Educación Superior, los cuales «difieren considerablemente en sus estructuras de gobernanza, en sus sistemas de financiamiento y en la influencia del gobierno» (OECD 2019, p. 3). Junto a ello, la autonomía ha marcado considerablemente su modelo de enseñanza superior, que también se refleja en la LGES (2021). En definitiva, con esta nueva legislación, el Sistema Nacional de Educación Superior constituye:

«[...] el conjunto orgánico y articulado de actores, instituciones y procesos para la prestación del servicio público de Educación Superior que imparta el Estado, sus órganos desconcentrados y organismos descentralizados, así como los particulares con autorización o reconocimiento de validez oficial de estudios y todos aquellos elementos que contribuyen al cumplimiento de los fines de la Educación Superior». (Ley General de Educación Superior, 2021, Artículo 20)

Se pretende que la Educación Superior suponga: a) el desarrollo integral de la persona, no ciñéndose taxativamente a la mera función formativa; b) formar profesionales con visión científica, tecnológica, innovadora, humanista e internacional, con una sólida preparación en sus campos de estudio, comprometidos con la sociedad y el desarrollo de México; c) promover el aprendizaje a lo largo de la vida; d) fomentar los conocimientos y habilidades TIC para minimizar la brecha digital en la enseñanza; e) coadyuvar a la solución de problemas locales, regionales, nacionales e internacionales, medioambientales; f) preservar, enriquecer y difundir los bienes y valores de las diversas culturas; g) ampliar las oportunidades de inclusión social y educativa; h) desarrollar las habilidades del alumnado de Educación Superior para facilitar su incorporación a los sectores social, productivo y laboral; e, i) impulsar la investigación científica y humanística, el desarrollo tecnológico, el arte, la cultura, el deporte y la educación física, en los ámbitos internacional, nacional, regional, estatal, municipal y comunitario.

## 2.1. Subsistemas, niveles y estructura de la Educación Superior

Dentro del *Sistema Nacional de Educación Superior* se distinguen varias vertientes o subsistemas: *Subsistema Universitario*, *Subsistema Tecnológico* y *Subsistema de Escuelas Normales y Formación Docente*. El primero de ellos tiene como finalidad la formación integral de las personas, la construcción de saberes, la generación, aplicación, intercambio y transmisión del conocimiento, la difusión de la cultura y la extensión académica a nivel nacional, regional y local, para facilitar la incorporación de las personas egresadas a los sectores social, productivo y laboral. El segundo también busca la formación integral, con énfasis en las ciencias, ingenierías y la tecnología, así como en la investigación. El tercero focaliza esa formación integral en los cinco niveles de Educación Superior, desde el compromiso con la comunidad y la responsabilidad social en beneficio de una sociedad justa, inclusiva y democrática. A ello se une la capacidad de fortalecer y mejorar la educación básica y media superior para lograr la inclusión, la equidad y la excelencia educativa, a la vez que desarrollar actividades de investigación, extensión y capacitación en las áreas propias de su especialidad, conjuntamente a otras instituciones u organismos nacionales e internacionales relacionados con la formación docente y la mejora de su praxis educativa.

En cuanto a su estructura y los niveles que la componen, la Educación Superior mexicana se inicia al finalizar la etapa que la precede (Educación Media Superior). El nivel inicial recoge las titulaciones de *Técnico Superior Universitario* y *Profesional Asociado*,

respectivamente. Las primeras tienen un carácter tanto profesional como académico, pudiendo formar parte del currículo de una titulación de Licenciatura<sup>2</sup>; mientras que las segundas poseen una clara naturaleza profesional. La Licenciatura constituye el segundo nivel de la Educación Superior y, una vez finalizada, habilita para acceder a las tres posibilidades de estudios de posgrado: Especialidad, Maestría o, incluso directamente, Doctorado (ver Tabla 1). Además, estas titulaciones pueden ser cursadas en distintas modalidades: la escolarizada, cuya principal opción es la docencia presencial; la no escolarizada, a la que se vinculan las metodologías docentes en línea o virtual, abierta y a distancia; la mixta, que supondría un escenario de corte semipresencial; la dual, caracterizada por un equilibrio entre los contenidos teóricos y los prácticos; y finalmente la opción de certificación por examen.

Tabla 1.  
Estructura de la Educación Superior mexicana.

Educación Superior	Doctorado			Posgrado
	Maestría	Doctorado		
	Especialidad	Maestría	Doctorado	
	Licenciatura			
	Técnico superior universitario o Profesional asociado			

Fuente: Elaboración propia

## 2.2. Autonomía y tipos de instituciones en la Educación Superior

La autonomía en la Educación Superior constituye uno de los ejes vertebradores del presente documento, amparado además por la propia *Constitución de los Estados Unidos Mexicanos*. En el marco de dicha autonomía se reconoce la libertad que tienen los centros para «definir su modelo educativo, así como su organización interna y administrativa» (artículo 68). A ello se une la participación en programas de ciencia e innovación, en la promoción de la investigación, o en la capacidad de realizar convenios con centros y universidades específicas que favorezcan el desarrollo de la Educación Superior. Esta autonomía de la que gozan las universidades y el resto de las instituciones de Educación Superior engloba cuestiones relativas a su autogobierno, la organización y estructura administrativa y académica, la libertad de cátedra e investigación, las características y modelos educativos, la libertad de examen y libre discusión de ideas, entre otras. Asimismo, se matiza que los centros de formación docente deben contar con la autorización del Estado, además del protocolo que exige los lineamientos de la Secretaría (artículo 69).

Dentro del *Subsistema Universitario* al que anteriormente se ha hecho mención, es posible encontrar diversos tipos de instituciones, la mayoría federales y federativas, cuyas principales diferencias residen en sus niveles de autonomía. En ambos casos habría universidades e instituciones de Educación Superior autónomas por ley, otras constituidas como organismos descentralizados distintos a los que la ley otorga autonomía;

<sup>2</sup> Similar a la estructura de 1º y 2º ciclo de las titulaciones LRU (Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria) en España.

universidades e instituciones de Educación Superior consideradas como órganos desconcentrados y vinculadas a la Federación; aquellas, a través de las cuales, una dependencia de alguno de los poderes de la Federación imparte el servicio de Educación Superior en forma directa. Sólo en el caso de las federales se incluyen otras distintas a las anteriores y subsidiadas mayoritariamente por la Federación. No obstante, además de las instituciones federales y federativas, al *Subsistema Universitario* también pertenecen las establecidas por los municipios; las organizadas mediante acuerdos federales, federativos o municipales y con comunidades organizadas (Universidades e instituciones públicas comunitarias de Educación Superior); las fundadas por particulares con reconocimiento de validez oficial de estudios (instituciones particulares de Educación Superior de sostenimiento social y comunitario); las creadas mediante convenios o tratados internacionales; y los Centros Públicos de Investigación.

En el *Subsistema Tecnológico*, las instituciones federales y las creadas por particulares son idénticas a las del Sistema Universitario, pero difieren en las federativas que albergan: instituciones de Educación Superior autónomas por ley; instituciones de Educación Superior constituidas como organismos descentralizados (Universidades tecnológicas, Universidades politécnicas, Institutos tecnológicos descentralizados); instituciones de Educación Superior desconcentradas de dependencia hacia poderes de una entidad federativa; instituciones municipales de Educación Superior y aquellas a través de las cuales alguno de los poderes de una entidad federativa imparte el servicio de Educación Superior.

Las escuelas normales públicas y particulares del país, las universidades pedagógicas, las normales rurales y los centros de actualización del magisterio pertenecen, por su parte, al *Subsistema de Escuelas Normales e Instituciones de Formación Docente*.

### 3. Parámetros sociales, de equidad y calidad

La dimensión social de la Educación Superior, junto al criterio de equidad impregnan buena parte de los objetivos y contenidos de la ley. Desde esta filosofía se menciona el valor que tienen las becas, al ver en ellas una fórmula excelente para alcanzar la equidad en la educación. La ley establece que, en las instituciones particulares, «la suma del número que otorguen no podrá ser inferior al cinco por ciento del total de su matrícula inscrita...» (artículo 70). Las becas serán una herramienta clave para alcanzar algunos de los retos propuestos en materia de obligatoriedad y gratuidad. Además de quedar reflejado en los objetivos, en los dos primeros capítulos, son varios los artículos (1, 4, 5, 7, 8, 10) que se dedican a mostrar la importancia de la participación social en la Educación Superior desde diversas perspectivas. Por un lado, desde una vertiente más normativa, se abarca la igualdad de oportunidades para el acceso a la Educación Superior, la aclamación de su obligatoriedad –sobre la cual se profundiza en apartados posteriores–, e incluso la progresiva cobertura universal de la Educación Superior en términos de gratuidad. Por otro lado, desde un enfoque más social, se le otorga importancia al desarrollo de la identidad propia a la vez que se busca valorar la diversidad y las relaciones interculturales, la responsabilidad ciudadana, la intolerancia ante conductas violentas y discriminatorias a colectivos en riesgo en pro de su dignidad, el desarrollo de habilidades socioemocionales, la perspectiva de género, etc. Con el objeto de propiciar esto mismo, se apuesta por una Educación Superior territorializada que tenga presente los contextos regionales y locales, sus realidades y necesidades. Estableciendo este vínculo entre los diversos contextos y la



Educación Superior se podrá contribuir de forma eficiente al desarrollo comunitario de las diversas regiones y zonas del país.

El capítulo II del Título V ofrece diversas orientaciones centradas en la construcción de una Educación Superior estratégica en desarrollo y que mira hacia el futuro. Para ello se crea un *Programa Nacional de Educación Superior* «que incluya objetivos, políticas, estrategias, líneas de acción y metas globales para cada uno de los subsistemas educativos...» (artículo 56). Con la mirada puesta en las entidades federativas también se propone un *Programa Estatal de Educación Superior más involucrado en los asuntos de carácter regional y local*. Asimismo se crean los *Sistemas Locales de Educación Superior* que formarán parte del *Sistema Nacional*, y que deberán ser fieles a las legislaciones federativas, teniendo como propósitos: a) contribuir a la consolidación de estructuras, sistemas y procesos para la mejora y la innovación de las instituciones y programas de Educación Superior; b) ampliar la distribución territorial y la oferta de Educación Superior para atender a las problemáticas locales y comunitarias en pro del bienestar de la población; c) fortalecer las capacidades educativas locales y la coordinación con la Federación; d) sentar las bases locales de procesos eficientes y eficaces de planificación, coordinación, participación y vinculación social acorde a esta Ley; e) consolidar los procesos de evaluación y acreditación de programas e instituciones de Educación Superior; f) fortalecer y articular la concurrencia financiera y la distribución de recursos públicos en el ámbito territorial correspondiente; g) coadyuvar a la integración y articulación de espacios locales y regionales de Educación Superior, ciencia, tecnología e innovación; h) estrechar vínculos entre instituciones de Educación Superior y comunidades locales, el entorno social, y sectores sociales y productivos.

Todo esto también se ve incentivado desde las propias competencias del Estado (Título Cuarto) buscando, entre otras cuestiones, garantizar el derecho a la educación en todo el país (artículo 36) y desarrollar programas y modelos educativos basados en principios equitativos, formar equipos multidisciplinares, mejorar las condiciones de colectivos minoritarios o desfavorecidos y su protección (mujeres, personas residentes en zonas de difícil acceso, etc.), la mejora de la infraestructura y las capacidades de las instituciones, etc. (artículo 37).

En cuanto a los parámetros de calidad, entre las funciones estatales destaca la búsqueda de la mejora de la formación y la capacitación del personal académico de la Educación Superior (artículo 40). Asimismo, para obtener el mayor éxito tanto en el desarrollo como en los resultados, la ley establece dos nuevas instituciones, por un lado, un *Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación* (artículo 58) que tiene entre sus objetivos adecuarse a las características del modelo, pero sin perder de vista la autonomía de sus instituciones ni el papel de las entidades federativas ni la diversidad de subsistemas que comprenden la enseñanza superior. Además, el proceso de evaluación va inexorablemente unido al de planeación que afecta a todos los procesos y resultados, al ámbito externo e interno de las gestiones e instituciones (artículo 60). Con todo, excelencia, formación, fortalecimiento de la docencia y la investigación son valores recurrentes a lo largo de la ley. Por otro lado, se insta un *Sistema Nacional de Información de la Educación Superior* que se presenta como una institución de «consulta pública como un instrumento de apoyo a los procesos de planeación y evaluación» (artículo 61). Ambas son relevantes en materia de evaluación y planificación de la enseñanza superior en este país.

El Título Séptimo y último de la ley es el que muestra los aspectos generales que atañen a la enseñanza en las instituciones educativas, el reconocimiento y la validez oficial



de los estudios, así como las obligaciones que tienen los particulares. A lo largo del mismo se avanza sobre el quién, el cómo desarrollan la enseñanza en las distintas instituciones y el valor de las acreditaciones. Para alcanzar y realizar este proceso de reconocimiento y validez de los estudios, la Secretaría adquiere competencias que trasciende la declaración de validez oficial de estudios hacia un reconocimiento a la gestión institucional y excelencia educativa (artículo 72). Para ello, la ley establece en su articulado ocho requisitos los cuales tienen que ver con las personas que lo imparten, con las condiciones de la institución, con las infraestructuras, con los valores, con los principios de igualdad y los derechos humanos, entre otros. Además, los estándares de calidad se plantean más allá de la propia excelencia y el mero prestigio académico, buscándose también incrementar la transparencia, el acceso a la información, la protección de los datos personales y financieros, la participación de la comunidad universitaria y el respeto a los derechos laborales de los trabajadores.

Sin perder de vista la autonomía, esta circunstancia es extensible a los centros privados, que deben cumplir escrupulosamente los requisitos necesarios para la acreditación y validez de sus estudios. Con este rigor se pretende, por fin, dejar al margen las conocidas «universidades patito» que no cumplen con los estándares mínimos de calidad educativa, lo que interfiere gravemente en la formación de sus estudiantes. En todo este ejercicio deberá primar la responsabilidad ética y buscar un desarrollo sólido del país en todas sus facetas.

## 4. Planificación, evaluación y financiación

En los tres últimos Títulos de la ley, Títulos Quinto al Séptimo, se abordan los asuntos relacionados con la planificación, evaluación y financiación, tres pilares que contribuyen a la acción más aplicativa de la ley. Para ello y dado el modelo descentralizado que les caracteriza, parece esencial la coordinación de las distintas autoridades, ya sean la federal, las entidades federativas, los municipios o las comunidades académicas. A esta labor de coordinación se une el *Consejo Nacional para la Coordinación de la Educación Superior* como «órgano colegiado de interlocución, deliberación, consulta y consenso para acordar las acciones y estrategias que permitan impulsar el desarrollo de la Educación Superior» (artículo 52), que deja las puertas abiertas a los distintos intervinientes e implicados en la acción educativa y que estimula su modelo de autonomía universitaria. Sus funciones están relacionadas principalmente con los contenidos de los programas que se desarrollan en el marco de la Educación Superior, la formulación de propuestas en el ámbito de la investigación humanística, científica y tecnológica, con crear un hilo conductor con los estudios precedentes, con la movilidad de los estudiantes o con establecer redes entre las instituciones y, todo ello, con la intención de alcanzar una formación integral que sea satisfactoria para los estudiantes. Entre los miembros e instituciones que participan en el mismo, la ley deja constancia tanto de la representación paritaria entre los géneros como de la presencia de las instituciones públicas y particulares de Educación Superior. Ambos aspectos son una muestra del carácter inclusivo que subyace entre los objetivos de la propia ley. Todas estas iniciativas abren paso a un modelo próspero donde «la Universidad que necesitamos en el siglo XXI debe redefinir su rol en la sociedad del conocimiento» (Fernández Lamarra, 2021, p. 107).

Además del *Consejo Nacional* la ley establece la instauración de una *Comisión Estatal para la Planeación de la Educación Superior* que contribuya a la «coordinación local

de estrategias, programas y proyectos, así como para la planeación del desarrollo de la Educación Superior» (artículo 54). Esta Comisión, dada las personas que la componen y las funciones que tiene asignada, representa un nexo con la sociedad, con las autoridades educativas locales y con el resto de las instituciones de Educación Superior. Entre sus cometidos prevalecen los procesos de evaluación, de rendición de cuentas, de adecuación de planes y programas de estudio. Se trata, en cierto modo, de crear puentes hacia el mundo laboral, de dar solidez a las instituciones logrando la mejor formación posible o, como señala la OECD (2019), una enseñanza superior que alcance la calidad y la garantía necesarias «para que los estudiantes desarrollen las competencias relevantes para el mercado laboral, a fin de poder lograr unos buenos resultados laborales» (OECD, 2019, p.9). Finalmente, se hace hincapié en que la coordinación entre el *Programa Estatal de Educación Superior*, el Nacional y la *Comisión Estatal para la Planeación de la Educación Superior* debe ser plena para alcanzar en tiempo y forma los objetivos previstos.

#### **4.1. Enseñanza Superior obligatoria y gratuita: El respaldo de unos presupuestos**

El financiamiento de la Educación Superior (Título Sexto) es otro de los pilares fundamentales que sustenta esta ley. Este apartado se compone de 6 artículos que proyectan la dimensión económica de la ley, esenciales para su buen desarrollo. En cualquier caso, su principal referente es el artículo 3º de la Constitución que, a su vez, refuerza las ideas expresadas a lo largo del articulado. De hecho, la elaboración del presupuesto debe tener en cuenta el carácter obligatorio y gratuito de la enseñanza, además de los criterios de equidad, inclusión y excelencia (artículo 63). Y a ello se unen todos los recursos financieros, humanos, materiales y de infraestructuras que debe asumir el presupuesto asignado.

Ciertamente cabe valorar el carácter obligatorio de esta etapa de Educación Superior y lo que comporta en términos económicos para el presupuesto de este país. En buena medida dicha obligatoriedad tiene su explicación –entre otras– en las cifras que se avanzan en *El Economista*, al señalar el alto grado de deserción que existe en este nivel educativo, que ronda el 8.6 %, lo que supone el 1.6 % más que el histórico de hace diez años (Toche, 2021). Esta circunstancia también ha sido estudiada ampliamente por ANUIES (2012) y refrendada en algunos de sus documentos al dejar constancia del déficit que ocasiona en materia económica, social, cultural, tecnológica y para el desarrollo general y solidez del país, una escasa presencia de estudiantes en esta etapa educativa. Para fortalecer este hecho, la ley establece un fondo federal específico que pueda dar cauce a dicha obligatoriedad, requisito que se contempla en el artículo 64 con la indicación añadida de que ese fondo, de manera anual, quedará recogido en el *Proyecto y Presupuesto de Egresos de la Federación* del ejercicio fiscal correspondiente. Al referirse a la gratuidad mencionan cómo va a ser su implementación en el punto II del apartado 3º de los Transitorios donde se subraya que «la gratuidad de la enseñanza superior se implementará de manera progresiva en función de la suficiencia presupuestal, a partir del ciclo 2022-2023».

Para asignar los recursos financieros a universidades e instituciones públicas de Educación Superior se tendrá en consideración el *Plan Nacional de Desarrollo*, el *Programa Sectorial de Educación* y los *Programas Nacional y Estatales de Educación Superior* pero, además, deberá existir una coordinación estrecha con las autoridades competentes de cada una de ellas y una manifestación clara y transparente de las necesidades financieras, de recursos y oferta educativa, entre otros elementos. Su objetivo será

alcanzar una «participación equitativa en el financiamiento de la Educación Superior» (artículo 65). En general, la financiación, el gasto y apoyo económico de esta etapa educativa necesitan un buen soporte como es: la eficiencia, la responsabilidad, la transparencia y la rendición de cuentas. En esta línea, el artículo 67 de la ley, a través de 10 puntos, redacta las premisas fundamentales que deberán tener en cuenta las instituciones. Cabe destacar, por un lado, que los recursos ordinarios se dirigen preferentemente a dar cobertura a los asuntos relacionados con la oferta educativa, a la búsqueda de la excelencia, o a fortalecer la investigación, la innovación, el desarrollo tecnológico, así como la carrera docente. Por otro lado, el apoyo de recursos extraordinarios se producirá desde la Federación y las entidades federativas, las cuales contribuyen a la financiación. Este reto lo argumentó hace unos años el Director General del Instituto Politécnico Nacional, Enrique Fernández Fassnacht, al indicar entre las propuestas de financiamiento la necesidad de «promover que las asignaciones presupuestales extraordinarias estén orientadas a recompensar el desempeño verdaderamente sobresaliente de las instituciones o a financiar proyectos innovadores o de un potencial impacto social alto» (Fernández Fassnacht, 2012, p. 193).

Este apoyo económico se sostiene bajo los principios de autonomía, transparencia, rendición de cuentas, equidad e inclusión. Y bajo este marco, el vigésimo de los transitorios formulados en la ley establece la capacidad de recibir donativos que se puedan dirigir a fines relacionados, por ejemplo, con «fortalecer su equipamiento y desempeño educativo». Como apoyo se contempla, tal como señala Fernández Lamarra (2021), impulsar unas políticas compensatorias acordes y ajustadas a la realidad, las cuales son una pieza importante para alcanzar una estrategia de *Educación Superior para Todos* con acceso universal.

Buena parte de estos objetivos ya quedaron reflejados en el Programa Sectorial de Educación 2020-2024, elaborado por la SEP de México. Concretamente, se formulan seis objetivos prioritarios que inciden en garantizar el pleno ejercicio del derecho a la educación de todos, bajo el eje de una educación de excelencia y «...apuntalada en cinco dimensiones esenciales de la calidad estrechamente relacionadas entre sí, que son: equidad, relevancia, pertinencia, eficacia y eficiencia» (SEP, 2019, p. 18).

## 5. Conclusiones

A lo largo de esta descripción y análisis de la LGES hemos podido apreciar que existen tres pilares sobre los que se sustenta la ley. El primero está relacionado con el marco institucional que acoge la actividad docente en sus distintas modalidades y opciones de centros, en el valor que conceden a la autonomía de los centros de enseñanza superior, al ámbito personal y administrativo. Un segundo pilar, con base en el desarrollo docente y metodológico, a los que se refieren un amplio número de artículos, los cuales proporcionan información acerca del ejercicio profesional, de los principios, fundamentos y derechos vinculados a la enseñanza. Y, finalmente, un tercero asociado a la financiación que sienta las bases económicas de la ley. Con todo, se divisa una proyección de futuro y de cambio que procura dotar a las instituciones de enseñanza superior de la capacidad, recursos y herramientas suficientes para ser un soporte para la propia sociedad. Esta idea, sugerida por la ANUIES, en su documento sobre la *Visión y Acción 2030*, se siente reforzada con la ley, sobre todo, al considerar que las instituciones de enseñanza superior fortalezcan sus servicios a la sociedad y avancen en actividades que erradiquen

la pobreza, la intolerancia o la violencia, mediante un planteamiento inter y multidisciplinario (ANUIES, 2018).

En esta triada convergen por un lado la calidad educativa con los derechos humanos y la inclusión social. Si hablamos de calidad, varios artículos inciden sobre ella calificándola como la pieza angular en la construcción de este modelo universitario y de enseñanza superior donde la ley se presenta lo suficientemente práctica y aplicativa para dar respuesta a la realidad que marca este país, a su diversidad y también, a los importantes cambios y retos que se están gestando. Se trata de alinear las propuestas de una Educación Superior con los escenarios social, económico y productivo y con los que proyectar el desarrollo de México. Esta perspectiva nos lleva a pensar las conexiones que existen entre los fines y los objetivos de la misma con los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS). Concretamente, en materia de enseñanza superior, en el marco del ODS 4, la meta 4.3 destaca la posibilidad de alcanzar en 2030 «el acceso en condiciones de igualdad para todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria». Ante este desafío, la actual LGES abre un espacio conveniente para ello.

Si el propósito son los derechos humanos y la inclusión, también la ley está impregnada de principios consonantes con ellos y ambos son una parte fundamental de los fines y del modelo de enseñanza que se proclama. Asimismo, el ODS 10 contempla en la meta 10.2 el deseo de «...potenciar y promover la inclusión social, económica y política de todas las personas» de cara a 2030; un reto que articula la ley. Junto a ello, la gratuidad de la enseñanza superior para el curso 2022-2023 constituye una de las mayores críticas a esta ley, ya que no llega acompañada de un presupuesto, lo que probablemente dificultará su desarrollo. A esta circunstancia se refieren, entre otros, la Confederación Patronal de la República Mexicana (COPARMEX) que destaca el lado más pertinente de la ley ya que «incidirá en el fortalecimiento de la calidad y cobertura de la educación» pero, al mismo tiempo, en su parte más débil, advirtiendo que «sin presupuesto quedará en letra muerta» (Saldaña, 2021, párr. 1.).

Finalmente, la financiación ocupa un lugar muy destacado y valoramos en torno a ella que, en la enseñanza superior, competencia, equidad y autonomía son tres ejes esenciales. A este respecto, el 17 de noviembre de 2020 se llevó a cabo un seminario organizado por el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) con el título: «Desigualdades en el acceso a la Educación Superior y poblaciones desfavorecidas en la región de América Latina y el Caribe en el contexto de la pandemia del COVID-19». En él se abordó el acceso de los más desfavorecidos a la Educación Superior y se razonaron diversos argumentos. En este sentido, el Director del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO IESALC), Francesc Pedró, sostuvo que el gran objetivo era seguir en la senda de democratizar el acceso a la Educación Superior, alertando sobre las condiciones adversas que ha provocado la pandemia de COVID-19 (UNESCO-IESALC, 2020). Este objetivo encuentra en la LGES una respuesta a través del modelo de financiación y del carácter obligatorio y gratuito que se sugiere.

## 6. Referencias

Alcántara Santuario, A. y Navarrete Cazales, Z. (2014). Inclusión, equidad y cohesión social en las políticas de Educación Superior en México. *RMIE*, 19(60), 213-239.



- Álvarez, M., Fernández Lamarra, N., García, P. y Pérez Centeno, C. (2020). Re-imagining universities to democratise knowledge. En UNESCO, *Humanistic futures of learning. Perspectives from UNESCO Chairs and UNITWIN Networks*, (pp.96-99).
- ANUIES. (2012). *Inclusión con responsabilidad social. Una nueva generación de políticas de Educación Superior*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- ANUIES. (2018). *Visión y acción 2030. Propuesta de la ANUIES para renovar la Educación Superior en México*. ANUIES [https://visionyaccion2030.anuiem.mx/Vision\\_accion2030.pdf](https://visionyaccion2030.anuiem.mx/Vision_accion2030.pdf)
- Buendía Espinosa, A. (2021). Caminos y batallas para la equidad en la Educación Superior mexicana: veinte años de políticas y un desafío latente. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 33(1), pp. 262-295
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Diario Oficial de la Federación (DOF): 05/02/1917; última reforma publicada DOF: 11/03/2021, [https://www.uv.mx/legislacion/files/2021/03/Constitucion\\_Politica-11-03-2021.pdf](https://www.uv.mx/legislacion/files/2021/03/Constitucion_Politica-11-03-2021.pdf)
- Cruz López, Y. y Cruz López, A. K. (2008). La Educación Superior en México. Tendencias y desafíos. *Avaliação*, 13(2), 293-311.
- DECRETO por el que se expide la Ley General de Educación Superior y se abroga la Ley para la Coordinación de la Educación Superior. *Diario Oficial de la Federación*, (DOF) 20/04/2021, [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5616253&fecha=20/04/2021](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5616253&fecha=20/04/2021)
- Fernández Fassnacht, E. (2017). Una mirada a los desafíos de la Educación Superior en México. *Innovación Educativa*, 17(74), 183-207.
- Fernández Lamarra, N. (2021). Universidad, calidad y futuro en América Latina. Repensando la evaluación de la docencia desde una mirada innovadora, En N. Fernández Lamarra (Ed.), *Evaluación, desarrollo, innovación y futuro de la docencia universitaria. De la Red Iberoamericana de Investigadores en Evaluación de la Docencia* (pp.95-110). Editorial FEDUN
- LEY para la Coordinación de la Educación Superior. *Diario Oficial de la Federación*, DOF 29/12/1978. [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=4770363&fecha=29/12/1978](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4770363&fecha=29/12/1978)
- OECD. (2019). *Higher Education in Mexico: Labour Market Relevance and Outcomes*, Higher Education, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264309432-en>
- Piñera Ramírez, D. (2001) (Coord.). *La Educación Superior en el proceso histórico de México. Tomo II*. Universidad Autónoma de Baja California, ANUIES.
- Saldaña, I. (2021, marzo 10). Sin presupuesto, Ley General de Educación Superior quedará en letra muerta: Coparmex. *El Universal*. <https://www.eluniversal.com.mx/cartera/sin-presupuesto-ley-general-de-educacion-superior-queda-en-letra-muerta-coparmex>



Secretaría de Educación Pública. (2019). *Programa Sectorial de Educación 2020-2024*. SEP. [https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit\\_accion\\_files/3046.pdf](https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/3046.pdf)

Toche, N. (2021, marzo 15). ANUIES respalda la nueva ley General de Educación Superior. *El Economista*. <https://www.economista.com.mx/arteseideas/ANUIES-respalda-la-nueva-Ley-General-de-Educacion-Superior-20210314-0074.html>

UNESCO-IESALC. (2020). *El acceso de los más desfavorecidos a la Educación Superior es un desafío a enfrentar en América Latina y El Caribe*. UNESCO-IESALC. <https://www.iesalc.unesco.org/2020/11/18/el-acceso-de-los-mas-desfavorecidos-a-la-educacion-superior-es-un-desafio-a-enfrentar-en-america-latina-y-el-caribe/>

# RESEÑAS

Bibliographical Reviews

# 1



**RESEÑA de:** BAIUTTI, M. (2019): Protocollo Di Valutazione Intercultura Comprendere, Problematizzare E Valutare La Mobilità Studentesca Internazionale. (Pisa: ETS), 172 pp. ISBN: 978-884675589-6

---

**A CARGO DE:**  
**JOSÉ HENRIQUE ARZANI\***

DOI: 10.5944/reec.39.2021.28882

Recibido: **12 de noviembre de 2020**  
Aceptado: **4 de febrero de 2021**

---

\* JOSÉ HENRIQUE ARZANI: Licenciado en Pedagogía por el Centro Universitário Adventista de São Paulo, Brasil. Especialización en Filosofía y Derechos Humanos por la Pontificia Universidad Católica, Brasil. Actualmente es estudiante de la Maestría en Ciencias Pedagógicas en la Universidad de Torino, Italia. **Datos de contacto:** E-mail: henriquearzani@hotmail.com. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2964-0787>

El volumen del libro publicado es parte de una investigación denominada *Protocollo di Valutazione Intercultura* que fue iniciada por el autor hace algunos años y cuyo presente trabajo representa la publicación de los resultados de este proyecto de investigación, en el que previamente se habían ofrecido contribuciones teóricas sobre la importancia de una cultura de movilidad estudiantil, así como la definición de indicadores de competencia intercultural y su validación. Se puede señalar el contexto de la investigación teórica y empírica con la población de estudiantes de secundaria de diferentes regiones de Italia participantes en proyectos de movilidad internacional.

El primer capítulo tiene el objetivo de definir y destacar cuáles son los objetivos esperados por los programas de movilidad internacional, pretendiendo conducir una discusión que pueda ir más allá de una simple evaluación cuantitativa, sino una propuesta de valoración educativa constante antes, durante y después del programa de movilidad estudiantil. El autor propone una problematización de un orden histórico, pedagógico y normativo sobre la movilidad estudiantil internacional, contextualizando los diferentes aspectos de la internacionalización de la escuela.

El segundo capítulo aborda de forma crítica los objetivos esperados por los participantes en los programas de movilidad internacional, enfatizando la adquisición de competencias interculturales. Se procede con una definición teórica de esta competencia en la literatura, apoyando la propuesta para su evaluación en los estudiantes.

En el tercer y cuarto capítulos se presenta el *Protocollo di Valutazione Intercultura*, es decir, el modelo utilizado para la recogida de datos y su evaluación como tal, así como la metodología empleada en detalle por el autor. Los resultados de la investigación centrada en la evaluación docente y su contribución se reservan en el capítulo quinto del trabajo publicado. El último capítulo proporciona una descripción general de la investigación, sus contribuciones y posibilidades futuras para el entorno académico y también las implicaciones a nivel de gobierno y cuestiones normativas italianas específicas.

El concepto de movilidad estudiantil puede entenderse de diferentes formas dependiendo del supuesto en el que se parte, y se puede ubicar dentro de un reflejo de una educación vivencial, afectiva y transformadora, llevando a proponer a la comunidad cuatro grandes objetivos: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser, que juntos representan competencias interculturales adoptando una pluralidad conceptual. Desde el punto de vista normativo italiano, el Ministerio de Educación elaboró una nota destacando la conciencia de una evaluación de competencias agregadas que enfatiza no solo los aspectos puramente cognitivos, sino también los aspectos globales de la formación del sujeto. Desde entonces, se ha enfrentado a un aspecto crucial en cuanto al carácter metodológico que tal evaluación puede requerir.

Luego de una conceptualización de la competencia intercultural, proponemos su problematización dentro de la discusión pedagógica. Baiutti parte de una definición bien definida de competencia por Pellerey (2004) que describe dentro de una perspectiva holística la presencia de un sujeto y un problema en el que un mismo sujeto tiene recursos internos y externos heterogéneos en la resolución de situaciones problemáticas. El investigador se basa en una definición de competencia intercultural desde este punto de vista, refiriéndose a Deardorff (2006) «the ability to communicate effectively and appropriately in intercultural situations based on one's intercultural knowledge, skills, and attitudes».

Las reflexiones sobre la competencia intercultural también se inscriben en el debate político al observar que algunos organismos internacionales (UNESCO, OCDE) incluyen

en sus políticas educativas una agenda con conceptos de ciudadanía y construcción de democracia vinculados a la competencia intercultural que, según el autor, nos hace pensar, en consecuencia, sobre la existencia de una relación dialéctica entre los dos conceptos, lo que justifica una mayor investigación sobre los proyectos de movilidad.

A partir de una reconstrucción del concepto tradicional de evaluación, la evaluación de competencias sigue un enfoque basado en el modelo de evaluación de habilidades desarrollado por Castoldi (2009, 2016), por su coherencia con los conceptos de competencia

intercultural adoptados por el proyecto y por haber sido ya utilizado en evaluaciones de este tipo a otros niveles del contexto escolar. Básicamente el modelo se basa en la dimensión subjetiva, intersubjetiva y objetiva, representando una perspectiva trifocal compuesta por instrumentos específicos para evaluar competencias.

El trabajo también presenta de manera clara y sintética los procedimientos de cómo se elaboraron los diferentes instrumentos de evaluación del *Protocollo Intercultura* junto a sus participantes en el contexto escolar y de los investigadores especialistas que conformaron el grupo de evaluadores. En cuanto a la metodología adoptada, se eligió la investigación-acción, en colaboración con los sujetos directamente en sus campos de actuación.

Los resultados de la investigación validan una serie de instrumentos que permiten la evaluación de la competencia intercultural a partir de una base teórica de referencia, diseñada para su aplicación en el contexto escolar de las escuelas secundarias con alumnos participantes en algún proyecto de movilidad internacional. Es un instrumento versátil que puede ser contextualizado y readaptado según el lugar y las condiciones de una posible intervención.

Las indicaciones y recomendaciones de este trabajo pueden considerarse en la perspectiva de la internacionalización de la propia universidad, lo que conlleva en nuevas implicaciones para este sector. Sin embargo, existe una falta real de investigación a nivel no universitario, lo que puede motivar el desarrollo de una pedagogía y didácticas específicas en el trato con los adolescentes. El desarrollo de políticas de movilidad de estudiantes no universitarios contribuye a construcciones que van más allá del currículo tradicional y que permiten la innovación y el cambio en la realidad de la escuela, convirtiéndola en un campo de experiencia ciudadana.

Una obra de esta magnitud representa una contribución inigualable para repensar el entorno escolar, los procesos de evaluación, la adquisición de competencias por parte de los estudiantes y la promoción de experiencias de enseñanza y aprendizaje internacionales significativas.

## Referencias bibliográficas

Castoldi, M. (2009). *Valutare le competenze. Percorsi e strumenti*. Roma: Carocci.

Castoldi, M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci.

Deardorff, D.K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-266. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/1028315306287002>

Pellerey, M. (2004). *Le competenze individuali e il portfolio*. Firenze: La Nuova Italia.