
SOCIEDAD ESPAÑOLA DE EDUCACIÓN COMPARADA

*Revista Española
de Educación Comparada*

NÚMERO 40

DOI: 10.5944/reec.40.2022

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

Sociedad Española de Educación Comparada

ISSN: 2174-5382

CONSEJO DE REDACCIÓN

DIRECTORES

M^a José García Ruiz (*UNED*) & Belén Espejo Villar (*USAL*)

SECRETARIO DE GESTIÓN

Antonio Martínez Muñoz (*UCLM*)

SECRETARÍA DE EDICIÓN

Gabriel Álvarez López (*USAL*)

Belén Espejo Villar (*USAL*)

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, 2022

ISSN: 2174-5382

Revista semestral

Nº. 40

doi: 10.5944/reec.40.2022

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 (10) y mediana h5 (19); Journal Scholar Metrics (JSM) Q3; Latindex (33 requisitos cubiertos); Ranking REDIB 2020 «Educación e investigación educativa»: Q2 (Calificación global 19,055; Clasificación global 360/1199); 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^o

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 VII convocatoria (2021).

CATÁLOGOS NACIONALES

Cisne, Rebiun, Biblioteca Nacional de España etc.

SUMARIO

CONTENTS

MONOGRÁFICO «CREATIVIDAD, CURIOSIDAD Y PENSAMIENTO INNOVADOR EN EDUCACIÓN COMPARADA EN RELACIÓN A LAS NUEVAS NORMAS DEL SIGLO XXI»

MONOGRAPHIC ' CREATIVITY, CURIOSITY AND NEW THINKING IN COMPARATIVE EDUCATION FOR THE NEW NORMS OF THE 21ST CENTURY'

RUTH HAYHOE; MARÍA JOSÉ GARCÍA RUIZ; MARÍA-JESÚS MARTÍNEZ-USARRALDE, *Editorial: Creatividad, curiosidad y pensamiento innovador en Educación Comparada en relación con las nuevas normas del siglo XXI* (EDITORIAL: CREATIVITY, CURIOSITY AND NEW THINKING IN COMPARATIVE EDUCATION IN RELATION TO THE NEW NORMS OF THE XXIST CENTURY).....10

ALEXANDER W. WISEMAN, *The 'New' Norms of Education Policy in the 21st Century: Polemics, Pandemics, and 'Cloaking' Persistent Inequality in Education Worldwide* (LAS «NUEVAS» NORMAS DE LA POLÍTICA EDUCATIVA EN EL SIGLO XXI: POLÉMICAS, PANDEMIAS Y «ENCUBRIMIENTO» DE LA DESIGUALDAD PERSISTENTE EN LA EDUCACIÓN EN TODO EL MUNDO).....15

STEVE SIDER, *Adding new "C"s to our lexicon when considering the future of comparative education research: Complexity, care, and caution* (AGREGANDO NUEVAS "C" A NUESTRO LÉXICO SOBRE EL FUTURO DE LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN COMPARADA: COMPLEJIDAD, CUIDADO Y CAUTELA).....35

ANATOLY OLEKSIYENKO, *On Politics in Comparative and International Higher Education* (ACERCA DE LA POLÍTICA COMPARADA E INTERNACIONAL EN EDUCACIÓN SUPERIOR).....50

MARÍA JOSÉ GARCÍA RUIZ; SAGRARIO CRESPO GARRIDO, *El debate Modernismo versus Postmodernismo: su impacto en la universidad* (THE DEBATE MODERNISM VERSUS POSTMODERNISM: IMPACT IN THE UNIVERSITY).....69

MARÍA-JESÚS MARTÍNEZ-USARRALDE; PABLO ÁLVAREZ DOMÍNGUEZ, *Lectures through Lecture-Performance. Making forgotten conflicts visible through creative innovation in International and Comparative Education* (LECCIONES DESDE LA LECTURE- PERFORMANCE. VISIBILIZANDO CONFLICTOS OLVIDADOS A TRAVÉS DE LA INNOVACIÓN CREATIVA EN EDUCACIÓN INTERNACIONAL Y COMPARADA).....91

DANIEL CAPISTRANO; CHRISTYNE CARVALHO DA SILVA, *National Reports and Global Education Policy Diffusion: The case of the Teaching and Learning International Survey* (INFORMES NACIONALES Y DIFUSIÓN GLOBAL DE POLÍTICAS EDUCATIVAS: EL CASO DEL ESTUDIO INTERNACIONAL DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE).....112

DANIEL PEDRO MÍGUEZ; JASON BEECH; MALENA NIGRO, *Segregación social y equidad educativa en Chile y Argentina* (SOCIAL SEGREGATION AND EDUCATIONAL EQUITY IN CHILE AND ARGENTINA).....127

ESTUDIOS E INVESTIGACIONES

ANALYSIS AND RESEARCH

JUAN MANUEL MORENO OLMEDILLA, *A Perfect Storm: High-stakes Examination and Private Tutoring in Egypt* (TORMENTA PERFECTA: EXAMEN DE ALTO RIESGO Y TUTORÍAS PRIVADAS EN EGIPTO).....146

MONTserrat MAGRO GUTIÉRREZ; VLASTA HUS; POLONA JANČIČ HEGEDIŠ; SILVIA CARRASCAL DOMÍNGUEZ, *Students of Primary Education Degree from two European universities: a competency-based assessment of performance in multigrade schools. Comparative study between Spain and Slovenia* (ESTUDIANTES DEL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE DOS UNIVERSIDADES EUROPEAS: UNA EVALUACIÓN BASADA EN LA COMPETENCIA DEL RENDIMIENTO EN ESCUELAS MULTIGRADO. ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE ESPAÑA Y ESLOVENIA).....162

CHAMAIDA INÉS TABARES MÁRQUEZ; MARÍA INMACULADA GONZÁLEZ PÉREZ, *La cooperación interuniversitaria Canarias-Cabo Verde: perspectivas complementarias, perspectivas enfrentadas* (THE INTERUNIVERSITY COOPERATION BETWEEN CANARY ISLANDS AND CAPE VERDE: COMPLEMENTARY PERSPECTIVES, CONFRONTING PERSPECTIVES).....190

ANA ISABEL BONILLA-CALERO; ENRIQUE MORALES-GONZÁLEZ; MARÍA ÁNGELES SERRANO-GARCÍA, *Las acreditaciones internacionales de los programas de ingeniería en tiempos de pandemia: perspectiva comparada entre España y México* (INTERNATIONAL ACCREDITATIONS OF ENGINEERING PROGRAMS IN TIMES OF PANDEMIC: A COMPARATIVE PERSPECTIVE BETWEEN SPAIN AND MEXICO).....215

HORACIO DANIEL GARCIA; ELINA PASCUCI, *Del aprendizaje tradicional al e-learning en el contexto de la pandemia por Covid-19; valoraciones por alumnos universitarios* (FROM TRADITIONAL LEARNING TO E-LEARNING IN THE CONTEXT OF COVID-19 PANDEMIC; UNIVERSITY STUDENTS' APPRAISAL).....236

DOCUMENTOS

DOCUMENTS

ALICIA SIANES BAUTISTA; ENCARNACIÓN SÁNCHEZ LISSEN, *Oppivelvollisuuden laajentamisen toimeenpano: seurantasuunnitelma 2021–2024. Finlandia y la enseñanza obligatoria hasta los 18 años* (OPPIVELVOLLISUUDEN LAAJENTAMISEN TOIMEENPANO: SEURANTASUUNNITELMA 2021–2024. FINLAND AND COMPULSORY EDUCATION UP TO THE AGE OF 18).....254

RESEÑAS

BIBLIOGRAPHICAL REVIEWS

BRAY, M. (Ed.) (2021): *Shadow Education in Africa. Private Supplementary Tutoring and its Policy Implications* (Hong Kong: Comparative Education Research Centre, Faculty of Education, The University of Hong Kong). Recensión a cargo de Adrián Neubauer...265

EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE. (2020): *Equity in school education in Europe: Structures, policies and student performance*. (Luxembourg/Eurydice). Recensión a cargo de Enrique Alonso-Sainz.....268

MARTÍN-GARCÍA, A.V.; (ed.) (2020): *Blended Learning: Convergence between Technology and Pedagogy* (Salamanca: Springer). Recensión a cargo de Jesús Ruedas-Caletrío.....271

MONOGRÁFICO / MONOGRAPHIC

CREATIVIDAD, CURIOSIDAD Y PENSAMIENTO INNOVADOR EN EDUCACIÓN COMPARADA EN RELACIÓN A LAS NUEVAS NORMAS DEL SIGLO XXI

**Creativity, curiosity and new thinking in Comparative Education for
the new norms of the 21st century**

Coordinado por Ruth Hayhoe, María José García Ruiz y María Jesús Martínez Usarralde
Coordinated by Ruth Hayhoe, María José García Ruiz and María Jesús Martínez Usarralde

1



Editorial: Creatividad, curiosidad y pensamiento innovador en Educación Comparada en relación con las nuevas normas del siglo XXI

Editorial: Creativity, curiosity and new thinking in comparative education in relation to the new norms of the XXIst century

Ruth Hayhoe*; **María José García Ruiz**;**
María-Jesús Martínez-Usarralde***

DOI: 10.5944/reec.40.2022.32096

Recibido: **4 de noviembre de 2021**
Aceptado: **5 de noviembre de 2021**

*RUTH HAYHOE: is Professor in the Department of Leadership, Higher and Adult Education of the University of Toronto, Canada. She is a leading scholar in Comparative Education, with a focus on education in China and East Asia, and her most recent book is on Religion and Education. She also serves as Chair of the Standing Committee on History and Records Management of the World Council of Comparative Education Societies (WCCES). **Datos de contacto:** E-mail: ruth.hayhoe@utoronto.ca

MARÍA JOSÉ GARCÍA RUIZ: es Profesora Titular de Educación Comparada del Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Es miembro de la Junta Directiva de la Sociedad Española de Educación Comparada, SEEC, y Secretaria de la SEEC. Es Directora de la *Revista Española de Educación Comparada*, REEC. Es miembro de la *Comparative Education Society of Europe*, CESE. **Datos de contacto: E-mail: mjgarcia@edu.uned.es.

***MARÍA-JESÚS MARTÍNEZ-USARRALDE: Premio «Manuel Castillo» de estudios y divulgación sobre Cooperación para el Desarrollo Humano y la Paz (2012). Premio SEEC «Ángel González Hernández» al mejor artículo sobre cuestiones comparadas del año 2016. Catedrática del Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Valencia (España). Sus intereses de investigación se centran en los temas de Educación Comparada e Internacional, Cooperación al Desarrollo y educación, inclusión y mediación educativa e intercultural, así como metodologías de aprendizaje en la universidad como Servicios de aprendizaje. **Datos de contacto:** E-mail: m.jesus.martinez@uv.es

La comunidad científica apela y reivindica actitudes epistemológicas de creatividad y curiosidad, y con ella, metodologías (Alvesson & Sandberg, 2021), así como el empleo de recursos innovadores en momentos en que, ontológicamente, se ha llegado, pretendidamente, a un estancamiento. Desde estas consideraciones, la superación de la denunciada ‘parálisis’ de la Educación Comparada (Carney, 2010), reclama el empleo académico de dichas actitudes. Así ha sido formulado por académicos que proponen nuestra implicación en un pensamiento nuevo y fresco sobre lo que estudiamos; los conceptos interpretativos, marcos y teorías que desarrollamos en nuestro trabajo, las influencias y contextos que moldean el trabajo que realizamos como comparatistas (Larsen, 2013), además de promover la importante tarea de crear una Educación Comparada con una problemática intelectual compleja (Cowen, 2009).

No obstante, los actuales momentos históricos, en el inicio de la tercera década del siglo XXI, revelan también paradojas y realidades dicotómicas cuya coexistencia conjunta está abocada a un difícil consenso. Así, la ya extensa globalización posibilitada por, entre otros múltiples agentes, las nuevas tecnologías, choca con la aún vigente ‘cultura escolar’ (Viñao, 2002) propia y específica de cada Estado-nación. El postmodernismo, por su parte, con sus virtudes (como es su lucha irredenta contra la injusticia social) y sus defectos (su aparentemente estéril relativismo), se ve frenado por las posturas epistemológicas que reclaman la aún vigencia del proyecto moderno.

Por otra parte, la comprensión de las ‘nuevas normas’ de funcionamiento del siglo XXI pasa necesariamente por la relectura del mundo en tiempos del COVID 19. Desde la academia hay quien atribuye la responsabilidad última de esta incierta y grave pandemia, a la insuficiente investigación científica, la existencia de sistemas educativos inapropiados, y las estructuras sanitarias y servicios humanos globalmente frágiles (Escotet, 2020). Se atribuye, en definitiva, la raíz de las actuales crisis económicas, políticas y sociales, a la «ausencia mundial de ética social» (*idem*).

La disciplina de la Educación Comparada, a través de sus recursos supranacionales y estatales, y múltiples dispositivos académicos, al igual que a través de sus publicaciones periódicas e individuales a escala y con impacto transnacionales, se revela una de las ciencias más idóneas y con una más grave responsabilidad en la emisión de una respuesta educativa mundial experta y autorizada dirigida a re-orientar el rumbo educativo planetario y a coadyuvar en la mejora de la crisis económica, política y social que lastra a los escenarios actuales. Esa respuesta debe, necesariamente, ser creativa e innovadora, sin que estos epítetos impliquen en ningún caso la negación de las bondades de la tradición. Se impone pues el establecimiento de una relación de equilibrio y de transición continuada entre la Modernidad y la Postmodernidad, alejada de planteamientos netamente rupturistas y excluyentes.

Se propulsa, en suma, no solo la resolución progresivamente creativa de las vulnerabilidades científicas de la Educación Comparada, sino también, muy especialmente, el logro de una «fase post-relativista en la construcción del discurso de nuestra ciencia» (García Ruiz, 2019), y en nuestro mundo actual. Dicho logro solo será acometido de forma acertada si se opera mediante un trabajo interdisciplinar, entre otras, con las ciencias teleológicas de la educación (ie. Filosofía y Teología), aquellas que articulan en bases fecundas y estables un proyecto futuro de la disciplina comparativa y del resto de la humanidad. Las bases teóricas de referencia de esas ciencias teleológicas, según han sido conformadas en la Modernidad, siguen siendo válidas. La verdadera novedad y lo que se impone exigir en los actuales tiempos moderno-tardíos, entonces, es el compromiso

práctico (Smith & Wexler, 1995) y la encarnación real de los mismos a todos los niveles como única posibilidad de superar las actuales crisis.

Las autorías que participan en este Monográfico abordan, en sus contribuciones académicas, estas realidades desde los prismas diversos que posibilita la propia creatividad e imaginación atribuidas desde tiempos clásicos a la Educación Comparada, tal y como el propio Eckstein (1983) se refería al apelar a la ‘mentalidad comparativa’. Así, el académico Alexander Wiseman alude al carácter propio de la política educativa en el siglo XXI, la cual denota rasgos pandémicos, polémicos y populistas que, en todo caso, coexisten con las ideas, estructuras, contenidos y pedagogías del siglo XX. El profesor Steve Sider analiza, por su parte, en su artículo, los atributos que precisa una hipotética Educación Comparada e Internacional de carácter inclusivo. Su aportación al respecto identifica y revela las tres «Cs» necesarias a esta disciplina para cumplir con dicha inclusión en el futuro de la investigación: complejidad, cuidado y caución, debiendo poseer esta última los rasgos de transparencia, posicionalidad y relación ética.

El nivel de la enseñanza superior y universitaria se revela de estudio imperioso en esta temática de creatividad e innovación en la disciplina comparativa, en tanto que la universidad siempre ha ejercido un rol de mentora y lideresa de las reformas y pautas pedagógicas implementadas en los niveles anteriores de los sistemas educativos. Así, el académico Anatoly Oleksiyenko esboza un análisis de la educación superior internacional en la era de la postverdad y de la posible emergencia de un «emergente autoritarismo». Tras su estudio de tres elementos considerados clave (ie. universidades mundiales y libertad académica; corrección de poder en la internacionalización de la educación superior, y retos del liderazgo intelectual), este estudioso concluye el mayor peso de la política en la construcción de una educación superior comparada e internacional en un momento en el que el elitismo corporativo se incrementa y las libertades de investigación y comunicación se revelan en declive. El estudio alerta de los riesgos de la integridad en este contexto, y manifiesta los imperativos de la salvaguarda de la libertad académica y la investigación crítica en la disciplina comparativa. Las doctoras García Ruiz y Crespo Garrido abundan en el estudio de la dicotomía ‘modernismo *versus* postmodernismo’ en el ámbito universitario. Pese a las actuales realidades postmodernas de «fragmentación», «incoherencia» y «caos político» y la aseveración de ciertos académicos en relación a que «no existe una teoría postmoderna de la educación» (Green, 1994), estas académicas sostienen el desarrollo actual del debate vigente de académicos modernistas *versus* teóricos postmodernos que reivindican, respectivamente, su visión de la universidad en términos de la idea de la universidad, la teleología, las funciones sociales y la epistemología de la institución universitaria. Entre las conclusiones de estas autoras destaca la imperiosidad de potenciar las ciencias humanas en tanto que la universidad sigue ejerciendo su rol de liderazgo político y social de la sociedad occidental. A las humanidades y las ciencias sociales compete, más que a otras disciplinas actualmente promovidas por el profesionalismo imperante, el diseño del modelo de hombre y de sociedad en el siglo XXI. Sin esa orientación, la misma sociedad queda al dictado de la economía como única vigía social, con todos los riesgos, limitaciones y empobrecimiento social y moral que eso supone.

Los doctores Martínez-Usarralde y Álvarez Domínguez, por su parte, ateniéndose al binomio creatividad e innovación, presentan la investigación y los resultados de un proyecto educativo que se apoya en la Educación Internacional para resaltar la situación de la educación en países en conflicto. La propuesta desciende a concreciones didácticas de la pedagogía universitaria, revelando diferentes acciones de innovación metodológica,

todas con un hilo conductor: la implementación de técnicas basadas en el aula, en particular, la *Lecture-Perfomance*, un concepto híbrido que combina la investigación y el trabajo autónomo del alumnado con los recursos básicos de la práctica teatral. Entre las conclusiones de estos investigadores destaca la aseveración relativa a que esta metodología didáctica fomentan en el alumnado el desarrollo de la creatividad, la originalidad y la espontaneidad, potenciando la responsabilidad, la tolerancia y la empatía en relación con los conflictos internacionales y comparados.

Los académicos Capistrano y Carvalho se centran en la potencialidad de los proyectos de investigación de contribuir a la formulación de políticas educativas a nivel nacional. Aseveran la diferencia sustancial de los países en la interpretación y uso de los resultados de dichos proyectos. Su análisis aborda dicha interpretación en ocho países: Australia, Brasil, Canadá, Chile, Inglaterra, México, Portugal y España. Estos autores concluyen que, pese a que hay una notable homogeneidad en los países en lo que atañe la interpretación nacional de los proyectos de investigación, los países de habla inglesa presentan un mayor grado de similitud con el marco instrumental de la encuesta, mientras que los informes nacionales de países como México y Chile presentan un menor grado de similitud.

El Monográfico concluye con el artículo presentado por los académicos Miguez, Beech y Nigro. Estos autores abordan la crítica postmoderna de la injusticia social y efectúan una comparación de los niveles de segregación social e los sistemas educativos de Chile y Argentina y su relación con el acceso equitativo al saber escolarizado en ambos países. Sus conclusiones apuntan al hecho de que en Chile los grados de segregación son mayores, pero la proporción de población en escuelas con alta segregación es baja y hay mayor equidad en la distribución del conocimiento. En Argentina, por su parte, hay menores grados de segregación, pero la proporción de la población en escuelas con alta segregación es mayor y hay mayor heterogeneidad en el acceso al conocimiento. Sugieren, en suma, que la segregación social se produciría con o sin mecanismos de mercado. Estos últimos, aseveran los autores, no necesariamente introducen mayores niveles de inequidad, y las formas y niveles de desigualdad varían según las dimensiones o aspectos del sistema educativo que se consideren.

Referencias bibliográficas

- Alvesson, M. & Sanberg, J. (2021). *Re-Imagining the Research Process*. London: Sage.
- Carney, S. (2010). Reading the Global: Comparative Education at the End of an Era. En M. A. Larsen (Ed.), *New Thinking in Comparative Education* (125-142). Rotterdam: Sense Publishers.
- Cowen, R. (2009). Then and now: unit ideas and Comparative Education. In R. Cowen & A. M. Kazamias (Eds.), *International handbook of Comparative Education* (pp. 1277-1294). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Eckstein, M. (1983). "The comparative Mind". *Comparative Education Review*, 3.
- Escotet, M. A. (2020). *Pandemics, leadership and social ethics*. Prospects, Springer.
- García Ruiz, M. J. (2019). Educación Comparada, Teología y Postrelativismo, *Revista Española de Educación Comparada*, 33, pp. 46-61.

Green, A. (1994). Postmodernism and State Education, *Journal of Education Policy*, 9(1), pp. 67-83.

Larsen, M. (2013). *Pensamiento innovador en Educación Comparada*. Madrid: UNED.

Smith, R. & Wexler, P. (1995). *After Post-modernism. Education, Politics and Identity*. London, The Falmer Press.

Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Morata.

2



The 'New' Norms of Education Policy in the 21st Century: Polemics, Pandemics, and 'Cloaking' Persistent Inequality in Education Worldwide

Las «nuevas» normas de la política educativa en el siglo XXI: polémicas, pandemias y «encubrimiento» de la desigualdad persistente en la educación en todo el mundo

Alexander W. Wiseman*

DOI: 10.5944/reec.40.2022.31298

Recibido: **30 de julio de 2021**

Aceptado: **18 de noviembre de 2021**

*ALEXANDER W. WISEMAN: Dr. Alexander W. Wiseman has more than 25 years of professional experience working with government education departments, university-based teacher education programs, community-based professional development for teachers, and as a classroom teacher in both the U.S. and East Asia. Dr. Wiseman examines and informs educational policy development, leads strategic planning workshops, provides evidence-based training programs, speaks internationally and presents extensively in the areas of evidence-based decision-making, teacher preparation and professional development, strategic planning, system assessment and reform, education policy, change management, equitable educational access for girls and boys, institutional capacity building, school-to-work transition, and civic education. Dr. Wiseman's research uses large-scale education datasets on math and science education, information and communication technology (ICT), teacher preparation, professional development and curriculum as well as school principal's instructional leadership activity. He serves on the editorial board of *Educational Administration Quarterly* and *Educational Researcher* and is the author or editor of more than 100 articles, chapters, and books. He is the series editor of the volume series, *International Perspectives on Education and Society*, and the senior editor of the journal, *FIRE: Forum for International Research in Education*. **Datos de contacto:** E-mail: alexander.wiseman@ttu.edu

Abstract

The 21st century has brought policy change to education at levels rivaling the paradigm-shifting global educational reform efforts of the 20th, but the same problems (in different forms) seem to be repeating nonetheless. 21st century education policy, especially at the global and national levels is forced to recognize and address the effects of a pandemic, polemical and populist politics, and both institutionalized sexism and racism. And, there have been and will continue to be significant changes in 21st century education policy and practice in response to these crises, but amid the change there is remarkable permanence in the 20th century ideas, structures, content, and pedagogy embedded in education as well. This paper examines the promise of 20th century advances in education policy and practice against the challenges and pitfalls of 21st century education as evidenced by national and international educational developments.

Keywords: education policy; comparative education; inequality; globalization

Resumen

El siglo XXI ha traído consigo un cambio de política en la educación a niveles que rivalizan con los esfuerzos de reforma educativa global del siglo XX, que cambiaron el paradigma, pero los mismos problemas (en diferentes formas) parecen repetirse, no obstante. La política educativa del siglo XXI, especialmente a nivel mundial y nacional, se ve obligada a reconocer y abordar los efectos de una política pandémica, polémica y populista, y del sexismo y el racismo institucionalizados. Y ha habido y seguirán existiendo cambios significativos en la política y la práctica educativa del siglo XXI en respuesta a estas crisis, pero en medio del cambio hay una notable permanencia en las ideas, las estructuras, los contenidos y la pedagogía del siglo XX incrustados también en la educación. Este artículo examina la promesa de los avances del siglo XX en la política y la práctica educativa frente a los retos y escollos de la educación del siglo XXI, tal y como se desprende de los avances educativos nacionales e internacionales..

Palabras clave: política educativa; educación comparada; desigualdad; globalización

1. Introducción

There is a stark contrast between the promises of 20th century advances in education policy and practice and the challenges and pitfalls of 21st century education. In the 20th century there was paradigm-shifting global educational reform related to educational access, opportunity, and outcomes (Baker, 2014; Fiske & Ladd, 2004; McCulloch, 2018; Pepper, 2000; Tyack & Cuban, 1995). But, these advances are accompanied in the 21st century by persistent problems in the form of inequality, decoupling, and cloaking (Gamoran, 2001; Zadjia *et al.*, 2008; Wiseman & Davidson, 2021; Wolhuter & Wet, 2015). In the early 21st century, these inequalities and other problems were revealed by a global pandemic, political polemics, an international refugee crisis, and persistent sexism and racism. The questions remain then: Why do these problems persist? And, why does education not solve them as expected? The answer is that there is significant permanence in educational ideas, structures, content, and pedagogy across social, economic, and political systems worldwide and across time (Tilly, 1998). 21st century educational expectations are built on 20th century educational promises that have led in turn to 21st century pitfalls. These pitfalls collectively reflect conflict among the norms, values, and practices of education in both eras.

2. 20th Century Shifts

The 20th century was an era of global educational expansion (Meyer *et al.*, 1977; Schofer & Meyer, 2005), datafication (Jarke & Breiter, 2019), algorithmization (Wiseman & Davidson, 2018), and accommodation (Stromquist & Monkman, 2000), while the early 21st century was more about the realization of the problems and inequalities that persisted through the 20th century's developments than about a new direction or advance in the new era. Still, there were many paradigm shifts in education throughout the 20th century, which led to the development and institutionalization of new norms for education worldwide. Three shifts are particularly relevant to the pitfalls experienced in the 21st century. Those 20th century educational shifts include (1) the massification of education worldwide, (2) the establishment of national education systems and their comparison, and (3) the development of education as a human right.

Mass Education. Although formal education has been a consistent facet of elite life and preparation for centuries, it was not until the 19th and, especially, 20th centuries that formal education (i.e., schooling) became available to the public. Yet, throughout much of the early history of formal education, it's "massification" had more to do with the purposes of the state from a policy and resources perspective even though individual development and productivity became important expectations for mass education systems soon after (Boli *et al.*, 1985; Ramirez & Boli, 1987). In fact, as nation-states began establishing mass education systems for all eligible youth, the focus on building systems for the development of "productive citizenship" became increasingly balanced with the expectations of individual advantage and social mobility (Hoffman, 2010; McGrath, 2005). In other words, mass education serves both the purposes of national social, cultural, and political incorporation of individuals (Wiseman *et al.*, 2010) and the expectations of individual development and return on investment (Blundell *et al.*, 1999; Psacharopoulos, 1972).

The massification of education also reflects the worldwide establishment and development of national education systems, which are either open to or compulsory for all school-aged children (e.g., ages 6-18) in most, but not all educational systems (Ahmadi & Laei, 2012; Kingdon, 2007). There are many advantages to an educated and ‘incorporated’ national populace, which in part explains why national education systems arose and both governments and individuals alike continue to invest in education for themselves and their children (Kumar, 2005). But, the explanations for the further development and expansion of mass education are less focused on the functional outcomes of mass education for nation-states and more aligned with the symbolic and taken-for-granted expectations and culture that assume education as an individual human right (Baker & LeTendre, 2005; Boli *et al.*, 1985). For example, in the mid-20th century as more and more nations were becoming independent from former colonial empires, national education systems were often seen as the key for transforming newly-independent populations from servants of a colonial state to independent and free agents in the broader social and economic market (Carnoy, 1985; Lewis, 1961; Meyer *et al.*, 1992). Shifts in the expectations around education, which resulted from the establishment, perpetuation, and eventual ubiquity of mass education systems, created a norm for education rooted in the assumption of education as a human right, the expectation that education for all is natural, and the belief that educational performance and attainment are indicators of both individual and national value (Meyer *et al.*, 1992; Suárez & Ramirez, 2007).

International Comparisons. As the experience and taken-for-granted value of education became an increasingly universal experience, the comparison of educational outcomes as a form of both intra- and inter-national competition also became ubiquitous (Wiseman, 2010). Early comparisons looked at ‘best practices’ in national education systems seen as either beneficial or uniquely successful and attempted to establish generalizations about education across systems (Brickman, 1960; Epstein, 2017). Many of these early comparativists were interested in the content and structure of education more than direct comparisons of outcomes. Often the motivation for comparison was when a ‘foreign’ education system was performing well or was representative of a national economy, political system, or culture that was admired, respected, or feared by those doing the comparison (Rust *et al.*, 2009). But these comparisons were often driven by historically-embedded stereotypes, discrimination, and idealized Western values and culture (Kazamias, 2009; Sobe, 2017). Although international comparisons may still be driven by these types of stereotypes, discrimination, values, and culture, the development of mass education worldwide has expanded the potential and the practice of educational comparison to a global scale (Furuta, 2020).

National and international educational performance data also became increasingly available over the course of the 20th century (Smith & Baker, 2001), and culminated in the latter part of the 20th century with the establishment of two widely recognized and increasingly referenced international assessments known as the Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) and the Programme for International Student Assessment (PISA) (Wiseman, 2010). The history and development of these international assessments and the organizations that both spawned and continue to administer them has been amply addressed in the research literature (Hastedt & Rocher, 2020; Ydesen, 2019; Wiseman & Taylor, 2017). And, for an understanding of the development of norms in comparative education, the importance of the existence and availability of international achievement data cannot be understated. Whether these assessments and

the resulting uses of the data they produce are critiqued for their over-generalization and functional simplicity (Forestier & Adamson, 2017), engagement in an overtly politicized process of educational evaluation and reform (Niemann *et al.*, 2017), omission of key student or stakeholder groups during data collection (Schuelka, 2013), or decontextualized influence beyond what local or national systems are able to produce themselves (Zhao, 2020), the existence of international comparisons of education is a norm of education policy that developed and became institutionalized in educational research, governance, and practice during the 20th century (Baker & Wiseman, 2005). Comparative and international education in the 21st century not only must recognize this legacy, but also build out from it.

Education as a Human Right. Mass education has, therefore, made a significant impact on the development of nation-states, intra- and international educational comparison, and also on the development and recognition of individuals as citizens, workers, and members of society. Illich (1971) critiqued mass education as creating a system of haves and have nots centered on individuals' participation in schooling, and called for the "deschooling of society" in order to eliminate what he argued was a humanitarian evil. Most others have gone a different direction. Instead of looking to eliminate education as a tool of differentiation, discrimination, and dehumanizing segregation, the global community instead looks more at education (i.e., schooling) as a human right and public good as plainly stated by the United Nation's 1948 Declaration of Human Rights, article 26, which begins, "Everyone has the right to education".

Furthermore, the perceived value and ability of education to institute both individual and broader socio-cultural change developed throughout the 20th century to reflect the now widespread assumption that education is a panacea for most of the problems faced either by individuals or society (Rothstein, 1998; Wiseman *et al.*, 2016). For example, when civic values may be waning or changing course from what the political elite either prefer or idealize, then education is seen as a way of instilling preferred or appropriate civic values into the population (Swalwell, 2015). When social problems related to morality or crime seem to be on the rise, then education is seen as a way to both address those problems and provide alternative outcomes for youth so that the problems may be resolved (Preston & Green, 2003). Politically, when there are challenges to a nation's technological or military authority, education is seen as a way to improve technology and re-establish dominance in the world society (Apple, 2009). And, when economic downturns happen in a community or nation as a whole, education's role in the development of productive, hard-working, ready-for-work youth is emphasized far beyond what is feasible or practical (Dougherty & Lombardi, 2016).

Education as a human right also is accompanied by ideals related to expectations about equity and opportunity. Although the grade-based model for educational mobility does not necessarily reflect ability or readiness as much as biological age, there is an expectation that everyone at a particular grade or level will or should be learning and performing at least above certain normed basic levels of competency. There is also a universal expectation that mass schooling means that access to education is open to all school-aged youth regardless of background, ability, or, frankly, need and interest. The idea that education is a human right often, therefore, confounds equity with obligation to be in school, even when schooling is not compulsory in a given system (e.g., India). Equity expectations also address opportunities to learn, although these are not emphasized as much as access and performance outcome equity. Opportunities to learn

typically include the curriculum, facilities, human resources (e.g., teacher preparation and quality), and intersect with issues of access since the absence or lower quality of an opportunity to learn is similar in some ways to not having access to education at all.

Therefore, the shifts in 20th century education, although plentiful, may be distilled into three major changes including mass education, international comparisons, and education as a human right. The norms that these shifts institutionalized in both educational as well as social, cultural, and political systems are that (1) education is for all and should be equitably implemented by every nation-state; (2) the value of education may be empirically measured and compared in order to determine which individuals as well as which educational systems are the “best” or better than others (and which are worse); and (3) the ubiquity of education and the institutionalized assumptions that education (any education) is better than none suggests that education is an individual human right. These shifts in education in the 20th century led to (1) sustainable, institutionalized national education systems, (2) a hyper-digitalization and measurement of educational outcomes, especially through big or large-scale data, and (3) both global and more local efforts to promote and implement “learning for all”.

The sustainability of national educational systems is largely due to the socio-cultural institutionalization of formal education worldwide, but also due to individual educational expectations. In other words, the expectations that individuals, communities, and nation-states have regarding the purpose, outcomes, organization, and delivery of education are often more important to the sustainability of education than the implemented versions and functional outcomes of education seen worldwide. Although many different versions of how mass education became a global phenomenon exist, a standard explanation framed by neo-institutional theory is useful. For purposes related to the establishment, expansion, or maintenance of nation-states’ economic, social, cultural, and political power, mass education systems were developed in dominant nation-states in the 19th century, often based on Western, militaristic models of organization (Ramirez & Boli, 1987). These early national systems were mutually legitimized through a combination of both national standing and functional output of the systems, which may or may not have been the result of education itself (Meyer *et al.*, 2017).

As new nation-states formed or sought to legitimize their place in the international community, the legitimized global model or script for mass education was adopted, often with a recognition that the model itself was not entirely adaptable to specific national and local conditions or needs (Fiala & Lanford, 1987). Nation-states borrowed the legitimized script for education and implemented it in terms of mission, values, and structures even though implementation often varied or even contradicted the methods used in the nation-states from which the model was borrowed (e.g. Fuller, 2010). Even when education systems are largely decoupled from the local implementation, the system itself is legitimized and expectations for schooling disseminated among the population. This broad expectation about the value, importance, and availability of mass education has ensured that in the 20th century national educational systems worldwide were both institutionalized and sustainable due to their ubiquity and taken-for-granted role in societies around the world.

As assumed elements of individuals’ life courses and nation-states legitimacy, education itself became increasingly important to measure, track, and compare in order to give value to education itself and to the individuals and systems it reflected as well. As a result, data collection and use of that data to examine, compare, and evaluate educational

practice and performance steadily grew during the 20th century. As more data became available for evaluation and comparison, even more data was deemed necessary to understand and assess individuals, educators, schools, systems, and the role of education the economy, society, politics, and communities as a whole (Hartong, 2016). As a result, the collection of data grew, in many cases faster than the use of the data itself. By the end of the 20th century, most nation-states had a system of data collection and assessment of students either within country or as part of an arrangement with an international development organization (Wiseman & Baker, 2005). Likewise, the development of organizations in the 20th century dedicated to the collection and distribution of educational data worldwide became both useful and assumed.

As educational systems either developed new functions or reformed their pedagogies and administrative models, the collection of data was increasingly built into the developments and reforms. For example, automation of basic administrative functions like taking attendance became automated in some systems and the annual collection of performance data along with the centralization and standardization of data collection meant that large (i.e., big) datasets were created far beyond the uses of data by educators, administrators, or researchers themselves (Salajan & Jules, 2019; Selwyn *et al.*, 2021). Many national education systems collect and make publicly available the anonymized data from their students and schools so that the public and researchers outside of the educational system itself have the opportunity to analyze the data (Arzberger *et al.*, 2004). Likewise, international assessments implemented by the International Association for the Evaluation of Educational Achievement (i.e., IEA) and Organization for Economic Cooperation and Development (i.e., OECD) have grown both in cycles of data, participating national education systems, and overall sample size. And, even though these datasets are publicly available (and used by many researchers), the available data is always growing faster than the uses by educators, administrators, and researchers.

The hyper-digitalization of education also poses both promises and challenges for educational systems and stakeholders related to the difference between data-based decision-making and data-driven decision-making (Wiseman & Davidson, 2018). Although these terms are sometimes used interchangeably by educators and other stakeholders, basing decisions on data still requires that educators, administrators, or other stakeholders interpret the data and make informed decisions using that data as a guide; whereas driving decisions based on data does not. Data-driven decision-making may occur without the judgement or human perspective on caveats, exceptions, or other 'softer' pieces of information that often supplement human judgement. When educational policy, practice, or evaluation is 'driven' by data it is often automated based on strict criteria rather than judged or perceived within the broader context. When educational policy, practice, or evaluation is 'driven' by data the decisions that come from the data are more likely to be determined by algorithm than by the values and understanding of the whole process, individual, or situation. While this hyper-digitalization of education is often highly efficient and includes large amounts of data as evidence for the decisions or outcomes resulting from a particular test, performance, or other summative event, it is also assumed to be accurate simply by the size of the data available and its legitimacy rather than because of the purpose or meaningfulness of the decisions and outcomes themselves.

As a result of the institutionalization of education as a human right and the widespread ubiquity of big data on education, incorporating all youth into formal schooling is seen as the foundation for equity in communities worldwide (Perry, 2009). This

means that both global and local efforts to provide learning “for all” exist and persist even though the changes at the societal or cultural level that are often needed for change to occur are never considered viable solutions to providing learning “for all”. For example, in 1990 in Jomtien, Thailand, an international gathering of nations from around the world developed the global declaration called, Education for All (EFA) (Buchert, 1995). EFA was a declaration of six major goals considered necessary for educational development to occur and benefit individuals and nations worldwide. 10 years later in 2000, the Millennium Development Goals (MDGs) were developed through a cooperative effort by several multilateral organizations (Hulme, 2009). Although these goals did not all exclusively address education, they did recognize its importance to achieving each of the eight MDG goals, with specific focus on education in Goal 2 on universal primary education. Then, in 2016, the Sustainable Development Goals (SDGs) were declared to be a meaningful update to the MDGs that reflected the developments that had been achieved and those yet to be achieved (Bruns *et al.*, 2019). Again, although education was not the only goal declared as part of the SDGs, Goal 4 focuses on quality education, specifically.

Throughout the EFA, MDG, and SDG eras, the focus on education and learning for all was a recurring theme, and as a result of these three global agendas, universal enrollment of school-aged children, especially girls, is a recognized achievement or goal of all countries worldwide in the 21st century. But, a darker history belies the promise of each of these global agendas. In short, few if any of the goals stated as part of any of these declarations have been (or will ever be) fully achieved worldwide (Griffiths, 2021). Progress has been made, and monitoring of the goals is ongoing around the world, which are both significant achievements. But, the shortcomings in education and learning for all persist, largely because inequalities persist both within and across nations related to race, ethnicity, class, and gender. These social, cultural, and economic differences have been identified as obstacles to equitable education and the EFA, MDGs, and SDGs show that there is widespread agreement among nations that these differences should be eliminated, but the willingness to agree that inequality exists and should be addressed is apparently different from eliminating it.

2.1. 20th Century Promises and 21st Century Pitfalls

Although the 20th century was an era of educational expansion, datafication, and accommodation, the 21st century has been more about the realization of the problems and inequalities that persisted through the 20th century’s developments more than about a new direction or advance in the new era. The 21st century’s pitfalls are not unique to the 21st century, but they are increasingly visible in contrast to 20th century advances. The 20th century in educational reform and development may be known for many things (i.e., mass education, international comparison, and education as a human right), but chief among them is equity, and specifically equitable educational access, opportunity, and outcomes. The 21st century pitfalls examined here include inequality, decoupling, and cloaking, which have all hindered or highlighted the 20th century’s focus on equity in education.

Educational Equity vs. Institutionalized Sexism and Racism. As discussed above, the 20th century’s massification of formal education worldwide led to universal enrollment, or at least the shared understanding across national education systems that universal enrollment was and is a chief goal of education worldwide. But, as is also pointed out above, universal enrollment is difficult or impossible to achieve in many educational

systems because of persistent inequalities that both contextualize and permeate formal education (Clemens, 2004; Clemens *et al.*, 2007). The goal and expectations of educational access, opportunity, and achievement for all school-aged youth were institutionalized in every nation worldwide at the beginning of the 21st century, but the implementation of universal education is often hindered by institutionalized sexism and racism worldwide as well (Psaki *et al.*, 2018). And, in spite of the idealized vision of education as a panacea for problems like these, widespread and historically-institutionalized sexism and racism seem difficult or impossible to change through formal education alone (Sriprakash *et al.*, 2020; Wiseman *et al.*, 2016).

One way institutionalized sexism and racism is demonstrated is by conflicting equity expectations in school versus out of school. In other words, the equitable expectations related to education and the idea of education as a right of all school-aged youth regardless of background means that within educational systems, equity across genders and races is often more achievable within the educational system (i.e., formal schooling) than out of the system in the broader society. One example of this is the differences in access, opportunity, and achievement within educational systems versus social and economic access, opportunity, and outcomes in mainstream society.

Research on education and gender in Saudi Arabia, for example, has shown that girls and boys have relatively equal opportunities within the educational system compared to outside of the system (Baki, 2004), and that even when girls seem to have an advantage in education it is often because boys are either leaving the educational system early or lack motivation to achieve in school because their social and economic opportunities outside of school are greater than inside the system. For girls, the opposite is true. Girls persist longer in formal education, often into higher education in Saudi Arabia, and outperform boys at higher levels of education (Alsuwaida, 2016; Wiseman, 2010). But, in the social, economic, and political systems in Saudi Arabia, girls and women have fewer rights and economic opportunities, cannot often be social mobile, and find it difficult to find employment or hold political office without the agreement or permission of male relatives and their family's influence (Al-Bakr *et al.*, 2017; Young, 2017).

In other nations and communities, the persistence of institutionalized sexism and racism is demonstrated in education through the rise of parallel systems of education. In South Africa, for example, apartheid and separate educational systems by race were replaced by schools segregated by neighborhood community and school fees (Ndimande, 2016; Wiseman & Davidson, 2021). While there is no national law preventing youth from any community going to school in others, often across racialized neighborhood boundaries, the informal segregation demonstrated by variations in school fees (required for attendance) are significant (Fiske & Ladd, 2006). Sometimes black South Africans attend predominantly white South African schools because they are recruited for their academic abilities or athletic skills, but rarely if ever do white South Africans attend predominantly black or mixed-race schools.

These sorts of parallel systems are seen in developed, Western nations as well. For example, the US has a system of magnet and charter schools within school districts nationwide that serve local communities in the school's neighborhood attendance zone, but also attract qualified students from across the school district for special, often advanced, academic programs. In many of these schools, the magnet or charter-focused program at a school is almost exclusively comprised of youth from largely white, middle income or above communities, while those academic tracks that prepare youth for

vocational programs or general education are comprised predominantly of students from the school's traditional attendance zone (i.e., low income, racial or ethnic minority) (Ayscue *et al.*, 2018).

Education for All vs. Politics of Education. The 20th century's developments in education made expectations of education and learning for all the norm across communities around the world regardless of race, ethnicity, gender, or socioeconomic status. But, in the 21st century we see that those traditional segregation lines did not fade as much as expected or planned. Education throughout the 20th century has been discussed as an institution serving the public good (Grace, 1989). The idea was that everyone should, could, and would participate and likewise everyone should, could, and would benefit. This is also where the economics-oriented human capital approach was especially influential. The promise was that as investment in education rose, so would the returns on that investment (Woodhall, 1987). This theoretically would lead to a meritocratic system where those who invested their time, energy, and financial resources in education would receive the rewards of education in equal measure (Mijs, 2016). Over time, the rationale was that this system would level the playing field among all school-aged youth and their families because everyone would have access to education, and with that access the expectation was that the benefits would be as great as the effort and abilities that were invested in education.

Yet, the 21st century has seen the meritocratic ideal collapse under the weight of polemical politics and politicized governance of education in a way that is not necessarily new, but rather builds on 20th century polemics and politics of education (Westheimer, 2019). As the massification of education was justified by nation-states as a way to develop productive citizens of a particular government, there has also been a persistent focus on nationalism over citizenship (Jackson, 2019). This has meant that while productive citizenship may be interpreted to mean that schooling is intended to create youth who consider themselves a part of the social, cultural, and political community of a particular government, their incorporation into the civic community may be geared less towards creating members of the community who are employable, and more toward creating servile rather than fully-empowered citizens. In many nation-states, the meaning of citizenship and the full rights of citizenship are reserved for national citizens rather than for immigrants, refugees, forced migrants, or others who are not racially, culturally, ethnically, linguistically, or politically affiliated with the government and mainstream society (Wiseman *et al.*, 2016).

In some nations, the distinction between national citizen and non-national student is stark. In countries where a significant proportion of the labor force, especially those working in the service industry, are not native-born citizens of that nation, participation in formal education may be hindered, not encouraged, or even in some cases made illegal (Wiseman *et al.*, 2013). Even when non-national youth participate in education, they are often not fully incorporated into the society of the nation-state through their participation in education. This can and has been documented in the perceptions, attitudes, and expectations that national versus non-national youth have about their opportunities beyond schooling in higher education or the labor market (Wiseman *et al.*, 2016; Wiseman *et al.*, 2013).

The early 21st century saw some of the largest movements of refugee and forced migration worldwide since World War II, yet education systems are neither prepared to accept refugee and forced migrant youth nor equipped to address the unique needs

of these students (Wiseman *et al.*, 2019). As youth whose identities and citizenships are confounded with language and political, economic, or natural disaster, refugee and forced migrant youth are often caught in between the equity norm of education and the entrenched biases, stigmas, and legal limitations resulting from institutionalized racism. One example of this is the experience of unaccompanied immigrant children crossing into nations like the US as part of their forced migration journey only to be arrested and detained (Wiseman *et al.*, 2020). Their non-national status is further exacerbated by the fact that they are often not citizens of any community, and mass education, which can incorporate individuals into the nation-state, is unavailable to them.

The privatization of education has also been a way for those with greater influence, power, resources, or other advantages to separate their children from those who are poor, from racial or ethnic minorities, or immigrants (Bonal & Bellei, 2018). Privatization of education often comes in the form of private tutoring, school vouchers or other choice systems, and non-governmental or “private” schooling (Levin, 2018). Each option moves students out of the governance of the dominant political system or provides a focus on specific ideological, moral, political, or other politicized educational missions, visions, curricula, or teaching (Verger *et al.*, 2016). In some ways, the privatization of education is a way to deregulate an institution that often formally is acknowledged as a public good and shared investment, but privately is used as an individual investment for gaining social, economic, or political advantage over others (Martin & Solo’Rzano, 2003).

Yet, even though education has become increasingly politicized and the polemics of politics have reached into education worldwide, there are significant developments in educational outcomes demonstrated worldwide. For example, there is rising academic achievement worldwide, although the socioeconomic achievement gap is increasing as well (Chmielewski, 2019). Global testing regimes may shift the focus of learning in schools towards summative assessment skills (Phelps, 2019), but the expansion of education during the 20th century coupled with a focus on academic outcomes has resulted in significant achievement gains since the mid-20th century and into the 21st.

There are also improvements in applying school content to life context. The factory-like model of mass education that dominated many public schools worldwide throughout the 20th century often focused more on processing school-aged youth through the system rather than providing them content and context for applying the knowledge and skills they acquired in school to their lives outside of and beyond schooling. Yet, in the early 20th century, John Dewey was a proponent of formal education being an extension of children’s everyday lives and experience, and proposed a child-centered curriculum that would place life application at the center of schooling (Cremin, 1959). Dewey’s legacy is that the 21st century sees more differentiated instruction, more school transition programs, and more integration of education and the labor market than ever before.

2.2. 21st Century Pitfalls & Enduring Promises

The 21st century began with several global tragedies and crises, including global terrorism, a worldwide refugee crisis, the #MeToo movement bringing an awareness and response to institutionalized sexism to communities all over the world, the rise of populist politics and politicians that have become as polemical worldwide as at any time since World War II, racial discrimination culminating in the tragic and symbolic killing of George Floyd by police in the US, and the COVID-19 pandemic, which literally shut the world down and in so doing exposed all of the inequalities and fractures in the social,

economic, and political fabric of every nation worldwide. Unfortunately, these crises are not unique products of the 21st century, but are instead the culmination of decades and centuries of segregation, oppression, and inequalities that are institutionalized in law, society, the economy, and in educational systems, too.

Although the 21st century may not have created these crises exclusively, it has hosted their surprisingly simultaneous and extraordinarily public occurrences. Many of those who are not or refuse to admit that they are affected by the institutionalized problems contributing to these 21st century crisis have pointed to laws that outlawed gender or racial discrimination, proclaimed evidence and examples of marginalized community members who have attained positions of power or have achieved extraordinary accomplishments in science, medicine, law, politics, and business, and have pointed to the progressive politics and diversity of organizations and industry alike. Education is an institution that has experienced an especially severe critique during the early 21st century for embodying the duality of equitable opportunities and idealistically meritocratic ideologies but ignoring many of the obligations of education as a social institution (Baker, 2014). And, as such, the experience of formal education has all of the problems, discriminations, assumptions, and divisions embedded in it that the wider society, economy, culture, or political system demonstrates.

The traditional indicators of inequality (race/ethnicity, gender, and socioeconomic status) have always played an outsized role in both the development and practice of education, but the defining moment of the early 21st century is the pandemic. With the rare exception of world war, no other event has had as much impact on contemporary society in either the 20th or 21st centuries as the COVID-19 pandemic because it removed the 20th century assumptions and expectations about educational equity to show that formal schooling is still as unequal and discriminatory as other social, economic, or political institutions despite equity-based education charters, structures, policies, and curricula (Soudien, 2020). The norms of education developed and supported throughout the 20th century concealed or ‘cloaked’ widespread, institutionalized inequalities, which these crises of the 21st century and the COVID-19 pandemic, in particular, revealed.

Specifically, the pandemic changed widely-held assumptions based firmly on two basic 20th century educational norms: (1) access to formal education and (2) the opportunity to learn provided by schooling. This occurred because of the temporary shift in education delivery, the importance of individual educational resources during home learning, and the family and community circumstances (i.e., responsibilities) of diverse students, which affected their ability to access, commit to, focus on, or experience the effects of teaching and learning otherwise provided by formal schooling.

3. Conclusion: The Cloak of Equality & ‘New’ Norms

Official educational policy and curriculum in the 21st century largely reflect the 20th century norms of (1) equitable access, opportunity, and outcomes; (2) human rights and justice-oriented values; and (3) standards that reflect these equity values. But, the de facto implementation of these policies and curricula reflects (1) resource allocation differentiation; (2) the reproduction of racial, ethnic, gender, and socio-economic dominance; and (3) the propagation of parallel yet unequal systems of education around subjectively ‘acceptable’ standards.

The contrasts between the official policies and curricula and the de facto policies and curricula show what the “cloak of equality” has and continues to conceal (Author, 2021). Although the norms and expectations for education worldwide often reflect expectations

for educational excellence and equity, the policy and practice of education remains embedded in fundamental and institutionalized inequalities. Therefore, education policy and practice in the 21st century needs a new set of norms. Three 'new' norms for education policy worldwide are possible given the 21st century context and evidence discussed above. They address (1) education for all, (2) international comparisons of education, and (3) education as a human right.

The first new norm of education policy comes from the recognition that education and learning for all is a policy slogan, but not necessarily an implemented practice. This speaks to the suspension of disbelief that most educational policymakers and educators themselves engage in daily. The evidence overwhelmingly shows that even when educational improvement occurs, it occurs within a broader context of inequality and increasing gaps. Education policymakers in the 21st century, therefore, should begin with the assumption that education and society are fundamentally unequal if they base their decisions on the evidence. And, a demonstrated way to accomplish this is by situating themselves in and becoming explicitly aware of the system of privilege that exists within their nation, government, organization, and community. For example, equity audits are one way that policymakers can proactively examine the contrasts between education as an individual right and public good and education as a tool for the reproduction of inequality (Skrla *et al.*, 2004). Audits of this sort, therefore, are one fundamental tool to identify one's own place in the landscape of education and equity and make education policy from that position of self-awareness.

The second new norm is that international comparisons are valuable and useful only to the degree they are contextualized. The emphasis on international comparative education and, in particular, big data and large-scale assessment is a firmly institutionalized component of 21st century educational policymaking and practice (Wiseman & Popov, 2015). In other words, using data to compare is natural and assumed, and the use of big data to do so will realistically continue throughout the 21st century. But, using big data does not preclude the contextualization of that data, even when results are generalized across schools or systems. Policymakers often want to know that the overall effect is or which inputs produce which outputs so that they can provide 'evidence-based' policies to their communities and constituents. But, contextualization of international comparisons means that value-added measures and ranking of systems by average student achievement are often not useful in understanding what is happening in a particular educational community. Therefore, contextualization is more likely to be accomplished when accompanied by the disaggregation of or ability to disaggregate big data. The new norm of international comparison, therefore, is that contextualization through disaggregation is the way to bring equity to education.

Finally, the third new norm of education policy in the 21st century is that individual human rights are to be embedded in the public good. The evidence presented above suggests that individual human rights have usurped the rights of communities worldwide. This focus on individual rights is what justifies the unequal outcomes of educational privatization, polemics, and even institutionalized sexism and racism to some degree. The new norm is, therefore, not one of haves and have nots, although those communities do genuinely exist. It is instead a recognition that there is a continuum from individual to public rights related to education, and that the most equitable and advantageous position on that continuum for both individuals and communities is not at the extremes, but is somewhere in between. This does not suggest that all situations are equal or that

every individual and community must be perfectly balanced, but it does begin with the recognition that the norms of educational equity and human rights are reasonable and appropriate, and that they also are not exclusively individual.

Like any shift in values, culture, traditions, and expectations, these 'new' norms cannot be simply declared and implemented. Shifts in paradigms occur as educational needs and opportunities develop, and so in the 21st century, the idea that new norms guide how to implement the 'old' 20th century norms may seem naïve. Perhaps that is true, but evidence plainly shows that a cloak of equality has existed for most of the 20th century and has fed off of the norm of educational equity and all of its antecedents; therefore, to recognize this evidence and the resulting rise of new norms that recognize the 'cloak' and overtly encourage behaviors and activities related to self-awareness through equity audits, the contextualization of internationally-comparative data, and the situation of human rights along a public-to-private continuum is worth considering.

3. References

- Ahmadi, A., & Laei, S. (2012). Public education: compulsory and free? A paradox. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 47, 868-873.
- Al-Bakr, F., Bruce, E. R., Davidson, P. M., Schlawer, E., & Kropiunigg, U. (2017). Empowered but Not Equal: Challenging the Traditional Gender Roles as Seen by University Students in Saudi Arabia. *FIRE: Forum for International Research in Education*, 4(1), 52-66.
- Alsuwaida, N. (2016). Women's Education in Saudi Arabia. *Journal of International Education Research*, 12(4), 111-118.
- Apple, M. W. (2009). *Global crises, social justice, and education*. Routledge.
- Arzberger, P., Schroeder, P., Beaulieu, A., Bowker, G., Casey, K., Laaksonen, L. & Wouters, P. (2004). Promoting access to public research data for scientific, economic, and social development. *Data Science Journal*, 3, 135-152.
- Ayscue, J., Nelson, A. H., Mickelson, R. A., Giersch, J., & Bottia, M. C. (2018). *Charters as a Driver of Resegregation*. Civil Rights Project-Proyecto Derechos Civiles: UNC-Chapel Hill, NC.
- Baker, D. (2014). *The schooled society: The educational transformation of global culture*. Stanford University Press.
- Baker, D., & LeTendre, G. K. (2005). *National differences, global similarities: World culture and the future of schooling*. Stanford University Press.
- Baker, D. P., & Wiseman, A. W. (Eds.). (2005). *Global Trends in Educational Policy*, Volume 6 in the International Perspectives on Education and Society Series. Oxford: Elsevier Science, Ltd.
- Baki, R. (2004). Gender-segregated education in Saudi Arabia: Its impact on social norms and the Saudi labor market. *Education Policy Analysis Archives*, 12(28), n28.

- Blundell, R., Dearden, L., Meghir, C., & Sianesi, B. (1999). Human capital investment: the returns from education and training to the individual, the firm and the economy. *Fiscal Studies*, 20(1), 1-23.
- Boli, J., Ramirez, F. O., & Meyer, J. W. (1985). Explaining the origins and expansion of mass education. *Comparative Education Review*, 29(2), 145-170.
- Bonal, X., & Bellei, C. (Eds.). (2018). *Understanding school segregation: patterns, causes and consequences of spatial inequalities in education*. Bloomsbury Publishing.
- Brickman, W. W. (1960). A historical introduction to comparative education. *Comparative Education Review*, 3(3), 6-13.
- Bruns, B., Macdonald, I. H., & Schneider, B. R. (2019). The politics of quality reforms and the challenges for SDGs in education. *World Development*, 118, 27-38.
- Buchert, L. (1995). The concept of Education for All: what has happened after Jomtien?. *International Review of Education*, 41(6), 537-549.
- Carnoy, M. (1985). The Political Economy of Education. *International Social Science Journal*, 37(2), 157-173.
- Chmielewski, A. K. (2019). The global increase in the socioeconomic achievement gap, 1964 to 2015. *American Sociological Review*, 84(3), 517-544.
- Clemens, M. (2004). *The Long Walk to School: International education goals in historical perspective*. Washington, DC: Center for Global Development, Working Paper 37.
- Clemens, M., Kenny, C., & Moss, J. (2007). The Trouble with the MDGs: Confronting Expectations of Aid and Development Success. *World Development*, 35(5), 735-751.
- Cremin, L. A. (1959). John Dewey and the progressive-education movement, 1915-1952. *The School Review*, 67(2), 160-173.
- Dougherty, S. M., & Lombardi, A. R. (2016). From vocational education to career readiness: The ongoing work of linking education and the labor market. *Review of Research in Education*, 40(1), 326-355.
- Epstein, E. H. (2017). Is Marc-Antoine Jullien de Paris the 'father' of comparative education?. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 47(3), 317-331.
- Fiala, R., & Lanford, A. G. (1987). Educational ideology and the world educational revolution, 1950-1970. *Comparative Education Review*, 31(3), 315-332.
- Fiske, E. B., & Ladd, H. F. (2004). *Elusive equity: Education reform in post-apartheid South Africa*. Brookings Institution Press.
- Fiske, E., & Ladd, H. (2006). Racial equity in education: How far has South Africa come?. *Perspectives in Education*, 24(2), 95-108.

- Forestier, K., & Adamson, B. (2017). A critique of PISA and what Jullien's plan might offer. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 47(3), 359-373.
- Fuller, B. (2010). *Growing-up modern: The western state builds third-world schools*. Routledge.
- Furuta, J. (2020). Liberal Individualism and the Globalization of Education as a Human Right: The Worldwide Decline of Early Tracking, 1960–2010. *Sociology of Education*, 93(1), 1-19.
- Gamoran, A. (2001). American schooling and educational inequality: A forecast for the 21st century. *Sociology of Education*, 135-153.
- Grace, G. (1989). Education: commodity or public good?. *British Journal of Educational Studies*, 37(3), 207-221.
- Griffiths, T. G. (2021). Education to transform the world: limits and possibilities in and against the SDGs and ESD. *International Studies in Sociology of Education*, 30(1-2), 73-92.
- Hartong, S. (2016). Between assessments, digital technologies and big data: The growing influence of 'hidden' data mediators in education. *European Educational Research Journal*, 15(5), 523-536.
- Hastedt, D., & Rocher, T. (2020). International Large-Scale Assessments in Education: A Brief Guide. *IEA Compass: Briefs in Education. Number 10*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Hoffman, N. (2010). Learning for jobs, not "college for all": How European countries think about preparing young people for productive citizenship. *Teachers College Record*.
- Hulme, D. (2009). *The Millennium Development Goals (MDGs): A Short History of the World's Biggest Promise*. *BWPI Working Paper No. 100*, Available at SSRN: <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.1544271>
- Illich, I. (1971). *Deschooling society*. New York: Harper and Row.
- Jackson, L. (2019). *Questioning allegiance: Resituating civic education*. Routledge.
- Jarke, J., & Breiter, A. (2019). The datafication of education. *Learning, Media and Technology*, 44(1), 1-6.
- Kazamias, A. M. (2009). Forgotten men, forgotten themes: The historical-philosophical-cultural and liberal humanist motif in comparative education. In *International handbook of comparative education* (pp. 37-58). Springer, Dordrecht.
- Kingdon, G. G. (2007). The progress of school education in India. *Oxford Review of Economic Policy*, 23(2), 168-195.
- Kumar, K. (2005). *Political agenda of education: A study of colonialist and nationalist ideas*. SAGE Publications India.

- Levin, H. M. (2018). Studying privatization in education. In *Privatizing education* (pp. 3-19). Routledge.
- Lewis, L. J. (1961). Education and political independence in Africa. *Comparative Education Review*, 5(1), 39-49.
- Martin, C., & Solo´ Rzano, C. (2003). Mass Education, Privatisation, Compensation and Diversification: issues on the future of public education in Mexico. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 33(1), 15-30.
- McCulloch, G. (Ed.). (2018). *Educational Reform Legislation in the 20th Century*. Routledge.
- McGrath, S. (2005). 'Skills for productive citizenship for all': the place of skills development for micro and small enterprises in South Africa. *Journal of Education and Work*, 18(1), 111-125.
- Meyer, J. W., Kamens, D., & Benavot, A. (2017). *School knowledge for the masses: World models and national primary curricular categories in the twentieth century* (Vol. 36). Routledge.
- Meyer, J. W., Ramirez, F. O., Rubinson, R., & Boli-Bennett, J. (1977). The world educational revolution, 1950-1970. *Sociology of Education*, 242-258.
- Meyer, J. W., Ramirez, F. O., & Soysal, Y. N. (1992). World expansion of mass education, 1870-1980. *Sociology of Education*, 128-149.
- Mijs, J. J. (2016). The unfulfillable promise of meritocracy: Three lessons and their implications for justice in education. *Social Justice Research*, 29(1), 14-34.
- Niemann, D., Martens, K., & Teltemann, J. (2017). PISA and its consequences: Shaping education policies through international comparisons. *European Journal of Education*, 52(2), 175-183.
- Pepper, S. (2000). *Radicalism and education reform in 20th-century China: The search for an ideal development model*. Cambridge University Press.
- Perry, L. (2009). Characteristics of equitable systems of education: A cross-national analysis. *European Education*, 41(1), 79-100.
- Phelps, R. P. (2019). Test frequency, stakes, and feedback in student achievement: A meta-analysis. *Evaluation Review*, 43(3-4), 111-151.
- Preston, J., & Green, A. (2003). *The Macro-Social Benefits of Education, Training and Skills in Comparative Perspective [Wider Benefits of Learning Research Report No. 9]*. Centre for Research on the Wider Benefits of Learning, Institute of Education, University of London.
- Psacharopoulos, G. (1972). Rates of Return to Investment in Education around the World. *Comparative Education Review*, 16(1), 54-67.
- Psaki, S. R., McCarthy, K. J., & Mensch, B. S. (2018). Measuring gender equality in education: Lessons from trends in 43 countries. *Population and Development Review*, 44(1), 117-142.

- Ramirez, F. O., & Boli, J. (1987). The political construction of mass schooling: European origins and worldwide institutionalization. *Sociology of Education*, 2-17.
- Rothstein, R. (1998). *The way we were?: The myths and realities of America's student achievement*. Brookings Institution Press.
- Rust, V. D., Johnstone, B., & Allaf, C. (2009). Reflections on the development of comparative education. In *International handbook of comparative education* (pp. 121-138). Springer, Dordrecht.
- Salajan, F. D., & Jules, T. D. (Eds.). (2019). *The educational intelligent economy: Big Data, artificial intelligence, machine learning and the internet of things in education*. Emerald Publishing Limited.
- Schofer, E., & Meyer, J. W. (2005). The worldwide expansion of higher education in the twentieth century. *American Sociological Review*, 70(6), 898-920.
- Schuelka, M. J. (2013). Excluding students with disabilities from the culture of achievement: The case of the TIMSS, PIRLS, and PISA. *Journal of Education Policy*, 28(2), 216-230.
- Selwyn, N., Pangrazio, L., & Cumbo, B. (2021). Attending to data: Exploring the use of attendance data within the datafied school. *Research in Education*, 0034523720984200.
- Skrla, L., Scheurich, J. J., Garcia, J., & Nolly, G. (2004). Equity audits: A practical leadership tool for developing equitable and excellent schools. *Educational Administration Quarterly*, 40(1), 133-161.
- Sobe, N. W. (2017). Travelling researchers, colonial difference: comparative education in an age of exploration. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 47(3), 332-343.
- Soudien, C. (2020). Complexities of difference and their significance for managing inequality in learning: Lessons from the COVID-19 crisis. *Prospects*, 49(1), 59-67.
- Sriprakash, A., Tikly, L., & Walker, S. (2020). The erasures of racism in education and international development: re-reading the 'global learning crisis'. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 50(5), 676-692.
- Stromquist, N. P., & Monkman, K. (Eds.). (2014). *Globalization and education: Integration and contestation across cultures*. R&L Education.
- Suárez, D. F., & Ramirez, F. O. (2007). Human Rights and Citizenship. *Critique and utopia: New developments in the sociology of education in the twenty-first century*, 43.
- Swalwell, K. (2015). Mind the civic empowerment gap: Economically elite students and critical civic education. *Curriculum Inquiry*, 45(5), 491-512.
- Tilly, C. (1998). *Durable inequality*. University of California Press.

- Tyack, D. B., & Cuban, L. (1995). *Tinkering toward utopia: A century of public school reform*. Harvard University Press.
- Verger, A., Fontdevila, C., & Zancajo, A. (2016). *The Privatization of Education: A Political Economy of Global Education Reform*. New York: Teachers College Press.
- Westheimer, J. (2019). Civic education and the rise of populist nationalism. *Peabody Journal of Education*, 94(1), 4-16.
- Wiseman, A. W. (Ed.). (2010). *The Impact of International Achievement Studies on National Education Policy, Volume 13*, International Perspectives on Education and Society Series. Bingley, UK: Emerald Publishing Limited.
- Wiseman, A. W., Abdelfattah, F., & Almassad, A. (2016). The Intersection of Citizenship Status, STEM Education, and Expected Labor Market Participation in Gulf Cooperation Council Countries. *Digest of Middle East Studies*, 25(2), 362-392.
- Wiseman, A. W., Alromi, N. H., & Alshumrani, S. (2013). Science Education Impacts on Labor Market and University Expectations of Students by Citizenship Status in the Kingdom of Saudi Arabia: A Comparative Analysis using TIMSS 2007 Data. *Citizenship, Social and Economics Education*, 12(3), 216-229.
- Wiseman, A. W., Astiz, M. F., Fabrega, R., & Baker, D. P. (2010). Making Citizens of the World: The Political Socialization of Youth in Formal Mass Education Systems. *Compare*, (November), pp.1-17.
- Wiseman, A. W., & Baker, D. P. (2005). *The Worldwide Explosion of Internationalized Education Policy* (pp.11-38), in D. P. Baker & A. W. Wiseman (Eds.), *Global Trends in Educational Policy*. Oxford: Elsevier Science Limited.
- Wiseman, A. W., Damaschke-Deitrick, L., Bruce, E., Davidson, P., & Taylor, C. S. (2016). Transnational Scientized Education Discourse: A Cross-national Comparison (pp. 121-146), in J. Schmid, K. S. Amos, J. Schrader, & A. Thiel (Eds.), *Internationalisierte Welten der Bildung – Bildung und Bildungspolitik im globalen Vergleich*. Baden-Baden: Nomos.
- Wiseman, A. W., Damaschke-Deitrick, L., Galegher, E. L., & Park, M. F. (Eds.). (2019). *Comparative Perspectives on Refugee Youth Education: Dreams and Realities in Educational Systems Worldwide*. Routledge/Taylor and Francis Publishing.
- Wiseman, A. W., Damaschke-Deitrick, L., Park, M. F., & Bell, J. C. (2020). Caught between a Rock and a Hard Place: The Gap between Rights-related Policies and Educational Opportunities for Unaccompanied Im/migrant Children in Detention. *Journal of Latinos and Education*, DOI: <https://doi.org/10.1080/15348431.2020.1850458>
- Wiseman, A. W., & Davidson, P. M. (2018). The Rhythmic Application of Evidence-based Policy in National Educational Systems Worldwide (pp.1-17), in A. W. Wiseman & P. M. Davidson (Eds.), *Cross-nationally Comparative, Evidence-based Educational Policymaking and Reform*. Bingley, UK: Emerald Group Publishing.

- Wiseman, A. W., & Davidson, P. M. (2021). Institutionalized Inequities and the Cloak of Equality in the South African Educational Context. *Policy Futures in Education*, 1-18. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/1478210321999197>
- Wiseman, A. W., & Popov, N. (2015). An Introduction to Comparing Comparative Methodologies: A Framework for Understanding Pitfalls and Operationalizing Promises (pp.1-11), in A. W. Wiseman & N. Popov (Eds.), *Comparative Sciences: Interdisciplinary Approaches*. Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited.
- Wiseman, A. W., & Taylor, C. S. (Eds.). (2017). *The Impact of the OECD on Education Worldwide*. Volume 31, International Perspectives on Education and Society Series. Bingley, UK: Emerald Publishing Limited.
- Wolhuter, C. C., & Wet, C. D. (2015). The worldwide expansion of education since the middle of the Twentieth Century: reconstruction and assessment. *Journal of Social Sciences*, 43(2), 105-114.
- Woodhall, M. (1987). Human capital concepts. In *Economics of education* (pp. 21-24). Pergamon.
- Ydesen, C. (2019). *The OECD's historical rise in education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Young, K. E. (2017). More Educated, Less Employed: The Paradox of Women's Employment in the Gulf. *Higher Education in the Gulf States: Present & Future*, 7-9.
- Zajda, J., Biraimah, K., & Gaudelli, W. (Eds.). (2008). *Education and social inequality in the global culture (Vol. 1)*. Springer Science & Business Media.
- Zhao, Y. (2020). Two decades of havoc: A synthesis of criticism against PISA. *Journal of Educational Change*, 1-22.

3



*Adding new “C”s to our lexicon
when considering the future of
comparative education research:
Complexity, care, and caution*

*Agregando nuevas "C" a nuestro léxico
sobre el futuro de la investigación en educación
comparada: complejidad, cuidado y cautela*

Steve Sider*

DOI: 10.5944/reec.40.2022.31312

Recibido: 6 de agosto de 2021

Aceptado: 1 de noviembre de 2021

*STEVE SIDER: Dr. Steve Sider is a professor in the Faculty of Education at Wilfrid Laurier University in Waterloo, Canada where he teaches courses in global education, school leadership, and inclusive education. He currently holds three Canadian national research grants examining inclusive leadership practices of Canadian school principals. He travels regularly to Haiti, Ghana, and Egypt where he is involved in school leadership and special education training and research. He is the 2019 winner of the Laurier Donald F. Morgenson Faculty Award for Teaching Excellence in the category of Excellence in Internationalization. He is the inaugural program coordinator for the Laurier Bachelor of Arts in International Education Studies program, the first of its kind in Canada. Prior to his work in the Faculty of Education, Dr. Sider was a school administrator, special education teacher, and classroom teacher for 15 years. He is on the executive of the Comparative and International Education Society of Canada (CIESC). **Datos de contacto:** E-mail: ssider@wlu.ca. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4331-7388>

Abstract

This article explores the question “What can inclusive comparative and international education research look like?” I situate my own experience in comparative research to consider three “Cs” for the future of comparative and international education: Complexity, care, and caution. Complexity refers to the divisive and challenging global issues that exist and in which comparative education research takes place. As comparative and international education researchers, we need to practice an ethic of care in engaging in research in increasingly complex times. I conclude by providing three cautions for the future of research: transparency, positionality, and ethical relationality.

Keywords: Comparative education; complexity; care; inclusive education; Canada.

Resumen

Este artículo trata de responder a la pregunta "¿Cómo puede ser inclusiva la investigación en educación comparada e internacional?" Sitúo mi propia experiencia en la investigación comparada, para considerar tres “C” en el futuro de la educación comparada e internacional: complejidad, cuidado y cautela. La complejidad se refiere a los problemas globales divisivos y desafiantes que existen y en los que se lleva a cabo la investigación en educación comparada. Como investigadores en educación comparada e internacional, debemos practicar una ética del cuidado al participar en la investigación en tiempos cada vez más complejos. Concluyo proporcionando tres advertencias para el futuro de la investigación: transparencia, posicionalidad y relacionalidad ética.

Palabras clave: educación comparada; complejidad; cuidado; educación inclusiva; Canadá.

1. Introduction

The focus of this volume on creativity, curiosity, and new thinking in comparative education, along with preparing the President’s Address for the annual meeting of the Comparative and International Education Society of Canada (CIESC), provided me with a wonderful opportunity to imagine the future of comparative and international education. I am particularly pleased to note that a framing quote for this volume was provided by Marianne Larsen, a colleague and former president of CIESC. She challenged those in comparative and international education to consider, “a new and fresh thought in relation to what we study; the interpretative concepts, frames and theories that we develop in our work, the influences and contexts which mold the work we undertake as comparativists” (Larsen, 2013). In this paper, I follow a narrative, experience-oriented approach to fuse my research and my experience in comparative and international education to consider Larsen’s challenge and to specifically explore the question: What can **inclusive** comparative and international education research look like? I focus specifically on the research aspect of what we do as comparativists and draw on the work of national and global scholars to help provide some new thinking in this area.

I begin by drawing on the work of Dwayne Donald, an Indigenous scholar from Canada, who encourages us to frame our work in and through relationships. He states that,

“What is required for knowledge to become organic and make a claim on us that will facilitate a necessary shift in our understanding is a storied approach to knowledge that helps us see ourselves implicated in and in relation to what it is that we want to know... For teaching and learning to be meaningful, we need to see ourselves in ecological relation to that which we want to know. Relations always come first. This is what stories teach us.” (Donald, 2013, p. 19)

Thus, in this paper I first situate myself in relationship to my story, my lived experience. I follow a narrative inquiry approach that is centered in my own experience. This approach is based on the work of Jean Clandinin and others who have framed this type of reflective research (Clandinin, 2013; Clandinin & Connelly, 2004; Clandinin & Connelly, 1998). This form of research is aligned with Indigenous epistemologies which I draw on as well (Cardinal *et al.*, 2019). I do not provide further explanation of these approaches to research but encourage readers to explore the work of Jean Clandinin in regard to narrative inquiry and the work of Indigenous scholars such as Dwayne Donald, Marie Battiste, and Jacqueline Ottman who write about decolonizing education. I then explore three aspects that can frame some of our thinking about what inclusive comparative and international education research can look like going forward. I used three words, each beginning with the letter “C”, to frame the second part of the article: Complexity, care, and caution.

2. Positioning myself: How I came to comparative and international education

I grew up and had my early schooling in India. I completed my schooling in Canada, eventually becoming a teacher. I remained intrigued with comparative and international

education as a secondary school teacher. During this time, I taught courses on world history and global economics. For a portion of this time, I taught in an international school with students from around the world. I led experiential learning opportunities for my students, traveling with them to countries such as Thailand, Venezuela, and France. I thoroughly enjoyed the process of helping my students develop a broader perspective on the world.

I pursued graduate studies while I was a teacher and school administrator, partly just because I loved to learn. Eventually, I found a PhD program (actually, a PhD program found me, but that is another story). My supervisor was Dr. Suzanne Majhanovich who had been the president of the CIESC and had been an active member in the World Council of Comparative Education Societies (WCCES) and the Comparative and International Education Society (CIES). Although I had been a teacher who was committed to global education and perspective-building, I did not yet know about the formal scholarship of comparative and international education. I was incredibly fortunate to have one of the leading Canadian scholars in the field as my supervisor. Under Dr. Majhanovich's mentoring, I became increasingly involved with CIESC, initially serving on the board as a member at large and then as the treasurer-secretary, vice-president, president, and now as the past-president. During this time, my scholarship in comparative and international education ranged from case studies situated in Haiti (Sider, 2014) to descriptive program evaluation research in Egypt (Sider, 2019). Recent scholarship has explored global agreements, such as the Sustainable Development Goals, in fragile contexts such as Haiti (Sider *et al.*, 2021a).

As I have engaged in comparative and international education research, I have increasingly recognized the substantial privileges that I have experienced. My lived experience has been framed by my cultural and racial background as a white person, the child of development workers, growing up in an area of India that is considered one of the poorest in the country. As a child, I spoke Hindi as my first language. I soon recognized the power of the English language as a result of an international boarding school experience. The school, nestled in the Himalayan foothills, connected me with children from around the world but separated me from the community that I considered home. Later, I was privileged through the support I received from school teachers who helped me transition to Canada; I recognize that not every child has these benefits. As a teacher, I was able to travel with students who were also privileged to have families who had the economic ability to support travel. The list of my privileges is substantial. I have lived in the tension of the guilt that goes along with these privileges and the acknowledgement that access to these privileges does not absolve me from trying to understand what it means to live in community, in Dwayne Donald's words noted above, in relationship. One thing that I have learned about comparative and international education is that there are lots of tensions and complexities and my own lived experience is representative of this.

My research for the past ten years has focused on how educators can support the inclusion of students with disabilities in Canada and other contexts including Haiti and Ghana. My publications tend to focus on the intersection of inclusion, school leadership, and comparative education (e.g., Sider, 2020, Sider *et al.*, 2019; Sider *et al.*, 2021a). A key premise of my research is that school leaders, no matter the context, are critical actors in the degree to which schools and school systems include students with disabilities. If school leaders model and teach inclusive practices, teachers and community members tend to be much more supportive of ensuring that all children, no matter the ability or

disability, are included in the local school. It is important to note this research before proceeding because it is part of my story and I draw on it to examine how comparative and international education can aim to be inclusive going forward.

2.1. Looking forward: New Cs for Comparative Education

Over the past 20 years, scholarly and popular writers have challenged educators to foster so-called 21st century skills in students (see, for example, Fullan *et al.*, 2017). These skills are sometimes referred to as global competencies (OECD, 2018) and often are referenced in the English language to “the Cs” since they begin with the letter “C”, for example, collaboration, critical thinking, and creativity. The idea of 21st century skills or global competencies can be a problematic, neo-liberal concept as the identified skills and knowledge may be closely associated with corporate interests in the global North (Bacchi & Goodwin, 2016; Olssen & Peters, 2005, Rizvi & Lingard, 2010). The espoused global competencies may not represent or even benefit those who live in complex, fragile contexts. So, in this article, I provide a counter-narrative, “new Cs”, that is, words that begin with “C” that I would propose can help us consider new ways forward in comparative and international education research. These words are: complexity, care, and caution.

2.2. Complexity

We often talk about commonalities in the human experience but the global COVID-19 pandemic has demonstrated the contrasts in our lived experiences and massive socio-economic-political divides. For example, anti-Black, anti-Muslim, and anti-Asian racism has been highlighted through violent acts in the United States, Canada, the United Kingdom, and beyond. In Canada, we have also seen anti-Indigenous racism and disturbing discoveries such as the unmarked graves of 100s of Indigenous children who were part of residential schools for Indigenous children. In one particularly recent gruesome discovery, 215 bodies were found in an unmarked mass grave at a former residential school in Kamloops, British Columbia. Other unmarked graves have been found and Indigenous Knowledge-Keepers suggest that many more will still be identified (NPR, 2021). In other contexts of the world, there have been glaring disparities demonstrated in the experiences of farmers in India, the introduction of cholera to Haiti via United Nations troops, and the tragic experiences of refugees in many parts of the world in their effort to escape conflict. In many contexts, we are learning about “intercultural competencies” while others are experiencing seemingly ever-increasing conflict. The irony of this should not be lost on us.

The COVID-19 pandemic seems to have exacerbated the divides that exist as even vaccine distributions have seen a clear demarcation between access to vaccines in the global North and the global South. Further, the COVID-19 pandemic has demonstrated that we are living closer than ever before in global community due to technology while, at the same time, being greatly divided. Information about COVID-19 is rapidly broadcast via traditional and social media. In the early days of vaccine distribution, we became aware of the lack of vaccines in countries like India despite the fact that it is the world’s largest producer of vaccines (Frayer, 2021). Further illustrative of the divides that are growing is a deeply personal one: I can have a research team meeting with university colleagues in Haiti via Zoom but am not living the reality of many of those same colleagues who are not being paid for months on end. Perhaps the divides that exist in the world could be best illustrated through the responses to two questions: Who has access

to vaccines? Who has access to technology? The issues of vaccines and technology are but two ways in which global divides can be illustrated.

These issues raise questions related to the relevance of comparative and international education in this complex era. It also challenges us to consider what comparative and international education “means” in this new age of remote learning and connectivity, of uneven and inequitable access to basic health care. What does “international” mean in an era of trans-nationalism (Vertovec, 2009)? An illustration of this that I experienced recently was through the Third Annual WCCES Symposium that was held in November 2020. There were many presentations involving scholars from the global South which was wonderful. If you had access to technology, you had access to the conference. However, it was clear that some scholars from the global South were not able to participate because they did not have access to the technology that would allow them to participate. The symposium illustrated that scholars could engage in research and presentations beyond national borders. Yet, it also illustrated that many still did not have access to an international audience. For them, transnationalism is a concept not reflected through their experience. How will we as comparativists include all scholars, not just those with access to technology or funding in the future?

My own research with colleagues in Haiti and Ethiopia has illustrated this divide. Even if access to technology is available, research meetings have demonstrated the incredible divides that exist. For example, in a recent research team meeting, colleagues in Nepal, India, Ghana, and Haiti talked about friends and family members who had not been able to access basic health care during the COVID-19 pandemic. Thus, technology brought us together but demonstrated how divided we were, exemplifying that “although the world may be increasingly interconnected, global systems of inequality, power, privilege, and difference are always present” (Zemach-Bersin, 2008, A34). If power and privilege are always present, how can scholars of comparative and international education be inclusive of all?

The complexity of this temporal period reminds us that there are certainly multi-dimensional, intersecting aspects of comparative education research. It is difficult to identify and examine isolated issues. Simple solutions are not possible. Instead, we need to recognize that complexity is what enriches comparative and international education. Paul Tarc, a colleague from Canada has written extensively on international education, and has stated that international education is full of “ambiguities, contradictions, and tensions” (Tarc, 2013, p. 5). As we look to the future of comparative and international education research, we need to acknowledge that complexity is at the core of what we do. It is what makes the study of comparative and international education both incredibly challenging and incredibly rewarding. It is in the complexity of individual lived experiences and massive systemic challenges that research in comparative and international education can and must “pull back the curtain” of human experience. We know that “... experiences alone do not make a person a multicultural or global educator. It is the inter-relationships across identity, power, and experience that lead to a consciousness of other perspectives and a recognition of multiple realities” (Merryfield, 2000, p. 440). I will return to this ideas of relationships as a foundation of inclusive research in comparative and international education.

Complexity can cause us to be exasperated and exhausted; it can be overwhelming. One of the challenges that comparative and international education faces is how to “work” IN this terrain while also addressing how to work THE terrain. In other words,

how do we examine and critique the structural and systemic issues that pervade our institutions, our local communities, and our global ones too while also striving for some level of hope? How do we not over-simplify complex local and global challenges? How do we ensure that we do not conclude the chapter or manuscript too quickly without acknowledging the complexities of contexts and of the research we engage in? I have been thinking recently that perhaps we need to replace the term “conclusions” in articles and chapters with “continuances” and “ongoing complexities”? One of my “continuances” in this complex time is a recognition that I need to consistently examine not only the structural but the deeply personal aspects of comparative and international education. While recognizing that the structural must be critiqued, I must also answer the questions: What am I doing to address the divides that exist in these complex times? How am I being inclusive in my own research? To respond to these questions, I turn to another “C”, care, that I posit as fundamentally important as we consider the complexity of comparative and international education going forward.

2.3. Care

Mel Ainscow stated that, “The issue of how to build more inclusive forms of education is arguably the biggest challenge facing school systems throughout the world” (Ainscow & Sandill, 2010, p. 401). Inclusive education is at the centre of my research and I believe it provides an important consideration for the future of comparative and international education. Inclusive education is premised on the belief that every child, no matter their strengths or needs, belongs in their neighbourhood school (Sider *et al.*, 2021b). It is holistic and considers the child as a full member of the community, be that the school community or the local neighbourhood. Including students with disabilities and special education needs in their local school should reflect what we hope for from society. Inclusive education is communal; every person in a community is a full participating member of that community and responsible to ensure that others are welcomed as full participating members. It recognizes strengths in every child and sees needs that children have as gifts or assets. In many ways, inclusive education is a reflection of Indigenous perspectives on community where everyone is welcomed and honoured (Absolon, 2016). Relational space is the heartbeat of inclusive education. It emphasizes the importance of every voice being heard, of every child feeling included. It is premised on an ethic of care.

I have been exploring the intersection of disability and school leadership in Canada and beyond. My work particularly focuses on students with significant and complex needs and how school leaders – whether in Canada, Haiti, Ghana, Egypt, or St. Lucia – can foster inclusive skills and attitudes and support teachers to authentically include all students in their classrooms. Comparative and international education provides a space for this type of research and these types of conversations. Comparative and international education research frameworks on inclusive education provide opportunities to better understand inclusive education from a contextualized, localized, and relational perspective (Schuelka & Lapham, 2019). As a result, I have taken an explicitly comparative perspective in my research on inclusive education in Canada, Haiti, and Ghana.

Our research has demonstrated that local contexts can inform broader knowledge and vice versa. For example, the inclusive education policy framework in Ghana is fairly robust, although there is a significant gap between policy and practice. By contrast, Haiti does not have a policy framework on inclusive education, thus there is potential for our research in Ghana to inform policy development in Haiti. When sharing some of our

research in international and comparative contexts with an administrator in Haiti, she told us that, “If I want to see large-scale change occur, I have to work not only with the Ministry of National Education but, even more importantly, I have to build bridges with people in this region and beyond.” Recognizing the value of comparative and international research in informing localized practices is an important way in which our research can have impact. At the same time, we have to be aware and cautious of transplanting research and policies from one jurisdiction to another. Localized knowledges and practices must always be at the centre of our international research. Working with local scholars and communities of practice fosters relationships and leads to better research outcomes. Reciprocity should be at the heart of our local-global research engagement.

In Ghana, we are exploring a major gap between inclusive education practices in private and public schools. Haiti has a high portion of children attending low-fee private schools, thus, once again, the research in Ghana is critical to inform inclusive education policy and accountability frameworks in both private and public schools beyond Ghana. Another way in which this research is informing practice is regarding how to effectively support students with complex developmental needs. In Haiti, we have documented examples of how teachers have been able to support complex needs in large classes with few resources. Research has demonstrated that including all students in the regular class rather than in separate congregated classes benefits all learners (Specht *et al.*, 2016). Given the fiscal realities of Haiti, we anticipate that inclusive education there is more likely to be implemented in regular classes rather than specialized, segregated classes. This makes the research in Haiti – and resulting mobilization of knowledge – a critical and distinctive comparative and international feature that impacts other parts of the world. For Canadian scholars, comparative research on inclusive education is critical in advancing knowledge on how effective inclusive education can be implemented in Canadian schools particularly with increasingly diverse student populations (Porter & Towell, 2017). As educators globally continue to struggle with the practice of inclusive education, particularly with those with complex needs, the experiences of teachers in low-resource contexts such as Haiti can provide examples of what can be done elsewhere.

Finally, our research has demonstrated that no matter the context, school leaders play a significant role in shaping the beliefs and practices of educators, students, and parents with regard to inclusive education (Sider *et al.*, 2021b). Let me share some quotes from interviews which illustrate the importance of school leaders in fostering inclusive school contexts. A principal in Ghana, when reflecting on his focus on providing professional development sessions to teachers, stated that, “Teachers need to know about disabilities and limitations but also what children can do.” A principal in Canada commented in an interview that, “I say to staff right at the beginning, if you feel like running away, that’s when you need to run into my office. When you find that you are withdrawing and you’re feeling overwhelmed, that’s when you need to run in, not out.” Another Canadian principal shared an illustration of how a parent gave him a hug at the end of the meeting because, in the parent’s words, “I have never had someone want to include my kid in the school before.” Another school administrator, in discussing the importance of care, stated that, “Relationships are the foundation of everything I do as a school administrator.” These illustrative quotes demonstrate how a leader’s strengths-based perspective and advocacy can influence teachers in the school. They also serve as another illustration of how comparative research can shed light on common challenges, and responses, to educational issues globally.

I have used the research I am involved with to illustrate the importance of care, particularly regarding inclusive education, as we consider the future of comparative education research. Inclusive education certainly provides a logical example of the ethic of care since it is foundational to the very concept of inclusive education. However, it is also important to consider care in the ways in which we do comparative and international research. This is certainly not a new idea but I believe it is one that needs to be even further heightened as we look to the future. Let me illustrate the way in which the very methodological approaches of comparative and international education needs to centre care via the research we engage with in Haiti. Haitian culture values oral traditions, collective-based knowledge, and a strong sense of community (Sider *et al.*, 2019). As a result, community-based participatory research methodologies that prioritize local knowledge in identifying inclusive education practices that are contextually and culturally relevant are critical (Schuelka & Johnstone, 2012). These approaches take into consideration the diverse lived experiences of the participants in every aspect of this research (Tikly & Bond, 2013). This approach is particularly important in contexts such as Haiti which have experienced historical oppression (Neufeldt & Janzen, 2021). Community-based participatory approaches prioritize research of importance to the community so that knowledge and action for social change are congruent in addressing community needs (Tikly & Bond, 2013). Through the engagement of key stakeholders at multiple levels (i.e., from the formation of the research partnership to participants including students, principals, teachers, and those who work in disability rights organizations), a community-based, participatory approach ensures that the voices and needs of diverse community members are honoured throughout the research process (Neufeldt & Janzen, 2021). Care for the topics of our research and the methods we use is critical for our work in complex times.

Comparative and international education is critical in this process of understanding inclusive education:

"...comparative education offers a starting point for improving our education systems and our classroom practices. It also challenges us to think broadly about the link between local practices and global issues, and to explore the overlapping values and social systems that underpin the educational enterprise itself. For teachers, an understanding of the comparative education literature helps for reflection on issues of concern in their own classrooms such as diversity, conflict/peace, teaching approaches, curriculum, and classroom organization in a wider global context, and for learning from the innovations, experiences, and practices of other teachers, schools, countries, and regions". (Bickmore *et al.*, 2017, p. 2)

My research on inclusive education for students with disabilities is not just research. It is an opportunity, a starting point as Bickmore *et al.* (2017) state, to engage in my own commitment to reflect and actively participate in the world, particularly with those with complex needs. It is part of the ethic of care and relationality that I believed we are called to engage with in complex times and spaces. In many ways, it reflects Fazal Rizvi's (2008) epistemic virtues: Thinking interculturally, relationally, historically, critically, and reflexively. It is also an honouring of Kwame Appiah's call that, "At the heart of modern cosmopolitanism is respect for diversity of culture, not because cultures matter in themselves, but because people matter, and culture matters to people" (Appiah, 2008,

p. 88). This ethic of care is not just about the focus of our research or the way in which we engage in our research. It is an ethic which should permeate our very being as we engage in conversations, in listening to, and in walking with those who share this human existence.

Let me finish this section with a challenge for the future and how we as comparative and international education scholars demonstrate care. This reflects the question that I posit at the beginning of this article: What can inclusive comparative and international education research look like? I am not referring to inclusive education but how we can be inclusive of a wide range of scholars who may not see themselves as involved with comparative and international education. In a complex time, we need to demonstrate care for all research because all educational research is now comparative and international. We need to provide opportunities to encourage comparative and international research and learning that go beyond the “traditional” aspects of comparative and international education research. This raises two further questions that I believe we need to address: How might comparative and international education societies serve as an inclusive umbrella under which many different individuals and organizations can participate? How can we be deliberately inclusive? Be inviting others to share in this space we can extend our work in critiquing systems where we see privilege and injustice, shining a light and working to dismantle systems and structures, and we need to be beacons of care where scholars – and people generally – can see that we care for them and we care deeply for the human condition.

2.4. Caution

Finally, I turn to some areas of caution, the final “C”, that I would raise as we consider complexity and care as key aspects for comparative and inclusive education going forward. Understanding the complexity of the work we do from an ethos of care is critical from my perspective. I offer these cautions not to serve as roadblocks or barriers but so we can be aware of potential challenges and pitfalls. Moving forward we need to seriously consider how we can ensure that our work is relevant and has integrity.

First, we need to be honest and transparent about our failures in comparative and international education research. Comparative and international education has been guilty at times of following a westernized, neo-colonial model. In this research, we have observed and documented education in other jurisdictions, particularly in the global South, applying judgement and criticism of educational experiences and systems that may differ from what is normative or traditional. We have presented our findings at comparative and international education conferences to audiences that are primarily from the global North. Thankfully, we have come some distance from this more traditional, anthropological approach. We need to recognize that these approaches, even when community-based, participatory research was the goal, often included control of the research processes – and funding – from the global North.

I situate this caution within a recognition of my own failures in this regard. I fully believe that all comparative research should engage local partners and be completed in collaboration with colleagues from the contexts within which I work, whether that is Canada, Haiti, or Ghana. I have made significant efforts, often at what I perceived to be the “efficiency” of a research study, in this regard. For example, I wrote a manuscript on mental health of Haitian high school students following the 2010 earthquake with a Haitian medical student. We worked collaboratively in collecting data, analyzing it, and

writing a case study based on it. It was truly collaborative. Around the same time, I was asked to explore a form of teacher professional development in Egypt. I rushed into the assignment, traveled to Egypt multiple times, met with teachers and other educational stakeholders, collected data, analyzed the data, and reported on the findings. I did all this without significantly engaging local colleagues in the process. Later, when I reflected on the process, I realized that I had not been participatory; in fact, I had transposed a western tradition of research into a complex context of which I had very little knowledge. I had failed.

My experience in the research project in Egypt mirrors what Asare *et al.*, (2020) have identified in research partnership experiences in sub-Saharan Africa in which partnerships can reproduce inequities. However, Asare *et al.* (2020) also identify practices that enhance more equitable partnerships, for example, joint-initiated projects which are long-term in nature. Asare *et al.* conclude that “the locus of control in initiating a project had a key bearing on the equity of relations” (p. 16). In the project I had engaged with in Egypt, the locus of control had moved from the school which initiated the project to me. The result was that the relationship became inequitable. I share this example of failure, not to shine light on my research mistakes (there are plenty more I could share) but to provide an illustration that these failures in research processes and partnerships do not need to be the end of the story. We need to be transparent in our research aims, practices, and even our failures. We can learn from the mistakes if we acknowledge them.

Although I have failed by not always fully and authentically engaging others in the research process, failure can serve as a way forward, a signpost that points us in a new and better direction. This also points us to the key question I have raised in this article, “How can comparative and international education research be inclusive?” A key aspect of inclusion and care is reciprocity. In complex times, it is particularly important that we see research as reciprocal and keep questions such as “How does everyone benefit from this research?” and “Who is driving and controlling the research?” at the front of our research.

Second, as part of the research process in complex times and with care as a foundational ethical value, we need to ensure that we continue to interrogate our privileges and subjectivities. Sometimes, as I did with the research project in Egypt, we rush into a research study without fully understanding our positionality in and with the research. Sustainable change is often best pursued through locally and regionally driven efforts that identify relevant issues and leveraging the assets on the ground to make that innovative change happen (Brissett, 2018). Thus, a caution for those of who live in the global North, is to be particularly and fully aware of engaging in research in the global South or with Indigenous communities in our contexts. When we are invited to engage in research in these contexts, we need to be mindful of ensuring the locus of control remains deeply held by local colleagues and participants.

In the Canadian context, there is an increasing recognition of the generational trauma and harm that have been experienced by Indigenous peoples. The Truth and Reconciliation Commission investigated the harms done through such tools of colonialism as residential schools. In 2015, it released Calls to Action to frame a new way forward for Indigenous and non-Indigenous people in Canada (TRC, 2015). However, as some Indigenous leaders have said, “We rush to reconciliation while truth still needs to be found out” (Donald, 2021) and “We need to think more about righting our relationships instead of reconciliation” (Ottman, 2021). These cautions to consider who we are in relationship to others, those who came before, those who are here now, and those who

will come after, will help ensure that our research is not just a “snapshot” of a current situation but a recognition of historical factors – and future possibilities – as aspects to consider in our research. Being fully aware of our research biases and blind-spots can help us in ensuring that we are not just doing research “on” participants but “with” them.

Finally, let us put relationships at the heart of our research. This may seem a bit too naïve and simplistic, even “non-scientific.” However, over my research career, I have come to increasingly recognize that research is a relational act. Whenever we are asked to work as part of a research team, there is a relational invitation. When we interview participants, even if we have scripted questions, there is an element of trust, a core aspect of relationships. In this aspect of relational space, I turn again to what I can learn from Indigenous scholars, one of whom has described ethical relationality as

"an ecological understanding of human relationality that does not deny difference, but rather seeks to more deeply understand how our different histories and experiences position us in relation to each other. This form of relationality is ethical because it does not overlook or invisibilise the particular historical, cultural, and social contexts from which a standpoint arises. It puts these considerations at the forefront of engagements across frontiers of difference." (Donald, 2013, p. 19).

Patton (2016) explains this as “understanding interrelationships, engaging with multiple perspectives, and reflecting deeply on the practical and ethical consequences of boundary choices” (p. 8).

These are powerful reminders that it is through relationships that we seek to truly understand the human experience which is at the heart of why we engage in comparative and international education research. You can engage in difficult conversations when you have a relationship with another. You can learn, unlearn, and relearn across differences. Of course, relationships and trust take time and effort to foster. We need to recognize that we need to build “relationships over a longer period of time to create trust ... [which] requires patience and careful interactions, and specific capabilities on the part of the organizations and individuals involved’ (Kolk & Lenfant, 2015, p. 21). Fransman and Newman (2019) articulate that in research “trust is key as well as creating spaces for listening, reflecting and imagining’ (p. 535). It seems to me that ethical relationality, that is, relationships that are not transactional but which authentically seek to know the other, are particularly important in the complex, divisive times in which we live and in what is sure to be more challenging times in the future.

2.5. Complexities and Continuances

I am left in this tension of living between and within complexity and care. I live in a world that has ugliness and beauty, I am filled with despair and yet I have hope, I see systemic injustices and I see acts of kindness, of compassion, and of love, I see structural barriers and I am daily invited to decide what I’m going to do about those. As I consider the future of comparative and international education research, it seems that these personal tensions are also collective tensions. We experience the world individually but also in community; it is a shared experience. Many years ago, a wise Haitian colleague taught me a Haitian Creole proverb, “Piti piti ti pay pay zwazo fe niche” which translates into “Little by little, straw by straw, a bird builds its nest.” This has served as a powerful analogy for me about the comparative and international education research work that I have been involved with:

Small acts of unpacking the human condition and of collectively addressing challenges, can lead to solidarity in fostering a more inclusive and equitable world.

So, what can inclusive comparative and international education research look like going forward? As we live in the complexities, may we live and work with care, to ensure we leave the world a better place than what we inherited. The goal of inclusive education is to welcome every child into their local school where they – and their peers – can experience learning in community. It is not always easy and there are lots of challenges that may arise. Conflict and differences of opinions can emerge. Restoration and relationship-building are often outcomes of the formal learning. In a similar way, comparative education research has the opportunity to be inclusive. Complexities exist in our world which should not dissuade us from engaging in research but should entice us to further explore ways in which we can address these complexities. Framing our research with a deep desire to care for each other and our world, through an ethic of relationality, provides an inclusive and compelling way forward for the work of comparative and international education.

3. References

- Absolon, K. E. (2016). Wholistic and ethical: Social inclusion with Indigenous peoples. *Social Inclusion*, 4(1), 44-56.
- Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: The role of organisational cultures and leadership. *International journal of inclusive education*, 14(4), 401-416.
- Appiah, K. A. (2008). Education for global citizenship. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 107(1), 83-99.
- Asare, S., Mitchell, R., & Rose, P. (2020). How equitable are South-North partnerships in education research? Evidence from sub-Saharan Africa. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*. DOI:10.1080/03057925.2020.1811638
- Bickmore, K., Hayhoe, R., Manion, C., Mundy, K., & Read, R. (Eds.). (2017). *Comparative and international education: Issues for teachers*. Canadian Scholars' Press.
- Brissett, N. O. M. (2018). Sustainable Development Goals (SDGs) and the Caribbean: Unrealizable promises? *Progress in Development Studies*, 18(1), 18–35.
- Cardinal, T., Murphy, M. S., & Huber, J. (2019). Movements toward living relationally ethical assessment making: Bringing Indigenous ways of being, knowing, and doing alongside narrative inquiry as pedagogy. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33(3), 121-140.
- Clandinin, D. J. (2013). *Engaging in narrative inquiry*. Routledge.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2004). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. John Wiley & Sons.
- Clandinin, D. J & Connelly, F. M. (1998). Personal experience methods. Collecting and interpreting qualitative materials. In N. D. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.) *Collecting and interpreting qualitative materials* (pp. 150-178). Sage Publications.

- Donald, D. (2013). On making love to death: Plains Cree and Blackfoot wisdom. In Smith, M. (Ed.) *Transforming the Academy: Essays on Indigenous Education, Knowledges and Relations* (pp. 14-19).
- Donald, D. (June 1, 2021). Presentation at Canadian Society for the Study of Education Annual Conference.
- Fransman, J., & Newman, K. (2019). Rethinking research partnerships: Evidence and the politics of participation in research partnerships for international development. *Journal of International Development*, 31, 523-544.
- Frayser, L. (2021). Indian is the world's biggest vaccine maker. Yet only 4% of Indians are vaccinated. NPR. <https://www.npr.org/sections/goatsandsoda/2021/06/29/1011022472/india-is-the-worlds-biggest-vaccine-maker-yet-only-4-of-indians-are-vaccinated>
- Fullan, M., Quinn, J., & McEachen, J. (2017). *Deep learning: Engage the world change the world*. Corwin Press.
- Larsen, M. (2013). *Pensamiento innovador en Educación Comparada*. Madrid: UNED.
- Kolk, A., & Lenfant, F. (2015). Partnerships for peace and development in fragile states: Identifying missing links. *The Academy of Management Perspectives*, 29(4), 422-437.
- Merryfield, M. M. (2000). Why aren't teachers being prepared to teach for diversity, equity, and global interconnectedness? A study of lived experiences in the making of multicultural and global educators. *Teaching and Teacher Education*, 16(4), 429-443.
- Neufeldt, R. C., & Janzen, R. (2021). Learning from and with community-based and participatory action research: Constraints and adaptations in a youth-peacebuilding initiative in Haiti. *Action Research*, 19(1), 91-109.
- NPR (2021). More graves found at new site, Canadian Indigenous group says. <https://www.npr.org/2021/07/01/1012100926/graves-found-at-new-site-canadian-indigenous-group-says>
- OECD (2018). Preparing our youth for an inclusive and sustainable world: The OECD PISA global competence framework. <https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>
- Ottman, J. (June 1, 2021). Presentation at the Canadian Society for the Study of Education Annual Conference.
- Patton, M. Q. (2016). State of the art and practice of developmental evaluation. In Patton, M. Q., McKegg, K., & Wehipeihana, N. *Developmental evaluation exemplars* (1-24). The Guilford Press.
- Porter, G., & Towell, D. (2017). Advancing inclusive education: Keys to transformational change in public education systems. *Inclusive Education Canada*. <https://inclusiveeducation.ca/wp-content/uploads/sites/3/2013/07/Porter-and-Towell-Advancing-IE-2017-Online-FINAL.pdf>

- Rizvi, F. (2008). Epistemic virtues and cosmopolitan learning. *The Australian Educational Researcher*, 35(1), 17-35.
- Schuelka, M. J., & Lapham, K. (2019). Comparative and international inclusive education: Trends, dilemmas, and future directions. In A. W. Wiseman (Ed.) *Annual Review of Comparative and International Education 2018* (pp. 35-42). Emerald Publishing.
- Sider, S. (2014). School leadership across borders: Examining a Canadian-Haitian partnership to support educational capacity-building in Haiti. *International Studies in Educational Administration*, 42(1), 75-87.
- Sider, S. (2019). Peer coaching in a school in Cairo, Egypt: Implementation, barriers, and pathways to effective adoption. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 8(1), 37-51. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-04-2018-0016>
- Sider, S. (2020). School principals and students with special education needs in a pandemic: Emerging insights from Ontario, Canada. *International Studies in Educational Administration*, 48(2), 78-84. <http://cceam.net/wp-content/uploads/2020/08/ISEA-2020-48-2.pdf#page=84>
- Sider, S., Desir, C., Jean-Marie, G., & Watson, A. (2019). Exploring educational opportunities toward gender equity for girls in Haiti. In C. Sunal & K. Mutua (Eds.). *Transforming public education in Africa, Caribbean, and Middle East* (pp. 199-217). Information Age Publishing.
- Sider, S., Morvan, J., & Borner, M. (2021a). Inclusive and equitable education in Haiti: A case study of civil society organizations and international partnerships to reach the Sustainable Development Goals in a fragile state. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03057925.2021.1941771>
- Sider, S., Maich, K., Morvan, J., Villeda, M., Ling, P., & Repp, C. (2021b). Inclusive school leadership: Examining the experiences of school principals in supporting students with special education needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 21(2). <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12515>
- Specht, J., McGhie-Richmond, D., Loreman, T., Mirenda, P., Bennett, S., Gallagher, T., Young, G., Metsala, J., Aylward, L., Katz, J., Lyons, W., Thompson, S., & Cloutier, S. (2016). Teaching in inclusive classrooms: Efficacy and beliefs of Canadian preservice teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 20 (1), 1-15.
- Tarc, P. (2013). *International education in global times: Engaging the pedagogic*. Peter Lang.
- Tikly, L., & Bond, T. (2013). Towards a postcolonial research ethics in comparative and international education. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 43(4), 422-442.
- TRC (2015). Truth and reconciliation commission of Canada: Calls to action. http://trc.ca/assets/pdf/Calls_to_Action_English2.pdf
- Vertovec, S. (2009). *Transnationalism*. Routledge.
- Zemach-Bersin, T. (2008). American students abroad can't be global citizens. *Chronicle of Higher Education*, 54(26), A34.

4



On Politics in Comparative and International Higher Education

Acerca de la política comparada e internacional en Educación Superior

Anatoly Oleksiyenko*

DOI: 10.5944/reec.40.2022.31203

Recibido: **19 de julio de 2021**

Aceptado: **3 de noviembre de 2021**

*ANATOLY OLEKSIYENKO: Ph.D. (Toronto). Associate Professor, Higher Education. Director, Comparative Education Research Centre (CERC). Editor-in-Chief, Universities & Intellectuals. **Datos de contacto:** E-mail: paoleks@hku.hk.

Abstract

This paper draws attention to key conundrums facing researchers of comparative and international higher education in the age of post-truth and resurgent authoritarianism. The analysis focuses on three salient concerns: world class-universities and academic freedom; power brokerage in the internationalisation of higher education; and challenges of intellectual leadership and integrity , which increasingly challenge research agendas and professionals in the field. Situated at the crossroads of major arguments in the literature and observations derived from academic praxis in these three areas, this critique sets out to explain how politics have been gaining significance in the constructs of comparative and international higher education at a time when corporate elitism is on the rise and the freedoms of inquiry and communication are declining. The study warns about failures of integrity in this context, and manifests imperatives for safeguarding academic freedom and critical research in the field.

Keywords: higher education; internationalization; politics; academic freedom; world-class universities; intellectual leadership.

Resumen

Este artículo analiza las claves que enfrentan los investigadores de la educación superior comparada e internacional en la era de la posverdad y el resurgimiento del autoritarismo. El análisis se centra en tres preocupaciones destacadas: universidades mundiales y libertad académica; correduría de poder en la internacionalización de la educación superior, y retos del liderazgo intelectual, que desafían cada vez más las agendas de investigación y el estudio académico. Situada en la encrucijada de los principales argumentos de la literatura y las observaciones derivadas de la praxis académica en estas tres áreas, esta crítica se propone explicar cómo la política ha ido ganando importancia en los constructos de la educación superior comparada e internacional en un momento en el que el elitismo empresarial está en auge y el aumento y las libertades de investigación y comunicación están disminuyendo. El estudio advierte sobre los riesgos de la integridad en este contexto y manifiesta los imperativos de la salvaguarda de la libertad académica y la investigación crítica en la disciplina comparativa.

Palabras clave: educación superior; internacionalización; política; libertad académica; universidades mundiales; liderazgo intelectual.

1. The emerging research agenda

Politics play a crucial role in shaping the epistemic nature and social structure of higher education. Scholars act as political actors when they define the ideas and methods that are prioritised, sponsored and investigated in universities (Mills 2020; Walker 2020). In major world-class research universities, they also frame the nature of stakeholder support, and determine the order of priorities in teaching, research and service (Cantwell, Coates, and King 2018; Oleksiyenko 2019). However, this is not the case across all universities and epistemic fields. Even in the democratic societies and top universities, the neoliberal economy has been increasingly curtailing freedoms of faculty members and students (Karran and Mallinson 2019; Macfarlane 2016; Tierney 2020). Consequently, the prioritization of corporate or academic interests has a direct effect on the capacities of academic communities to criticise and change outdated social agendas. In the context of social sciences and liberal arts educations, it also affects the reputational positions and ambitions of faculty members in developing theories and methodologies that pave the way for intellectual leadership in global communities of knowledge development (Macfarlane 2013; Oleksiyenko and Ruan 2019). The body of research projects and curricula which create social context cues for external faculty and students about potential career prospects and leadership opportunities in scholarship and idea-making within the created ecosystems, in turn, variously grow and decline in strength (Kim and Locke 2010; Oleksiyenko 2014; Tian and Lu 2017). In nation-states that increasingly compete for global influence, choices made in favour of either critical thinking or rigid corporate guidance can influence the capacity-building and futurization capabilities of the nation's governance, economy and trade, cross-border relations, and contributions to the world (Li 2018; Lo 2011; Lo and Pan 2021; Oleksiyenko, Zha, Chirikov, and Li 2018).

At the nexus of epistemological and social perspectives, the “glonacalisation” (the process of global+national+local layering) of politics generates yet another layer of problems for shaping the extent to which a university can be successful in achieving its objectives (Rhoades and Marginson 2002; Oleksiyenko *et al.* 2018). The nature of judgments about local curricula and performance varies across and within stakeholder groups - students, parents, employers, and governments - whose interests are scattered across (and often poorly connected to) the three layers of policy-making in higher education (Clifford and Montgomery 2017). Moreover, in various universities, faculties and departments, the proportions of scholars and stakeholders vary with regard to their allegiance to each layer of scientific, educational, or developmental engagement (Jones and Oleksiyenko 2011). Global, national and local connections can be shaped by universities' histories, cultures, and ambitions, which are reinforced through organisational designs and sagas (Hayhoe, Li, Lin, and Zha 2012; Liu and Metcalfe 2016; Oleksiyenko 2015). Given the global mobility of people and ideas, the political spectrum of inquiries and analyses in university courses and projects is unavoidably vast, even as universities themselves are bounded by the discourses and politics that their states, cities and regions may impose on their institutional networks through policy regulations (King, Marginson and Naidoo 2011).

Notwithstanding the growing complexity of the realities of glonacal higher education, the impact of international politics on this phenomenon remains understudied and under-theorised. Politics is a sensitive subject. The fluidity and mutability of findings and conclusions in this area of studies is high. In view of rapidly changing actors and agendas across national and sub-national systems, policies and practices, the political

shifts and repositioning strategies within higher education are also often barely traceable or comprehensible. Although multiplying effects of crises (as discussed during the pandemic-related forum of Oleksiyenko, Blanco, Hayhoe *et al.* 2020, or in the analysis of the Black Lives Matter movement by Bell, Berry, Leopold and Nkomo 2021) make collaborative scholarship and academic activism ever more important, the traditional framework of resource dependencies and center-periphery tensions serves to hinder their development. Separated by ideologies and cultural constraints, academics across disparate societies are unlikely to overcome the barriers to more inclusive and collaborative higher education, if politics are not discussed openly, honestly and patiently. The cross-cultural conversation is noticeably needed when self-censorship spreads in sensitive analytical domains (Lebow 2016; O'Loughlin 2016) and promotion of ideological imperatives grows in demand (Miao and Huang 2020). One question looms particularly larger: What does it take for an academic community to sustain its integrity in a political context where multiple knowledge producers oppose each other's cultural traditions, normative approaches, and epistemological expectations, rather than seek to build an inclusive and tolerant environment for inquiry, learning and problem-solving?

This paper seeks to address these issues by examining the premises of international politics in the context of the growing rivalry between authoritarian regimes (advocating for the needs and priorities of corporate powers) and market-oriented democracies (aspiring to advance the rights of self-governance, but creating hierarchies and exclusivity) (Koch and Vora 2019; Macfarlane 2021a; Oleksiyenko and Tierney 2018). The focus is on several lingering quandaries that amount to anxiety in comparative and international higher education: i.e., world-class university and academic freedom; power-brokerage in the internationalization of higher education; and challenges of intellectual leadership and integrity. The three problem areas are broad, and rather than providing comprehensive treatment, this paper seeks to spark inquiry in domains that generate the forces of politicising research, teaching, and learning in global higher education. Instead of laying out each theme separately, the approach taken here is to create a cascade of arguments from one theme to another, thus producing a more coherent analytical narrative. The framework outlined below, as well as the concluding recommendations, serve that purpose.

2. World-class university and academic freedom

Compared to other institutions of higher learning, the world-class university (WCU) can be viewed as a flagship of global higher education (Salmi 2009). The WCU is a research intensive university that brings together talented and competitive international scholars and students, who pursue a robust international research environment that favours critical inquiry and academic excellence (Altbach and Salmi 2011). The pinnacle of the global league of world-class universities attracts the best minds from around the world, who champion intellectual leadership and define the progress of influential scholarship in their knowledge fields (Hazelkorn, 2009; Oleksiyenko and Ruan 2019). Such universities tend to have an organizational culture that values academic freedom and institutional autonomy highly (Karran and Malinson 2019; Salmi 2009). The freedoms to inquire, liaise and communicate stimulate a spirit of conceptual and methodological innovation which attracts other scholars and then positions the research groups formed at WCUs

for either central or peripheral roles in the global hierarchies and networks of knowledge development (Altbach and Balan 2007). Through their high-quality knowledge production, the WCUs have been defining the organizational field. Worldwide, ambitious universities seek opportunities to join the league of WCUs while emulating organizational behaviours aimed at achieving academic excellence, and being able to compete for the top scholarly brains (Altbach and Balan 2007; Wildavsky 2012).

While most of these conclusions are based on calculative performance statistics in the league (e.g., numbers of top-notch publications and citations, international faculty and students, income generation), the qualitative aspects of achieving world-class status, such as academic freedom and critical inquiry, are largely side-lined (Karran and Malinson 2019). The preference for the former is largely driven by major commercial rankers (Lo 2011), who remain adamant about excluding academic freedom from key criteria in the performance evaluation of institutions pursuing higher metrics in the global university rankings (Holz 2021). Evidently, academic freedom is hard to describe and measure (Karran and Malinson 2019). There are also other challenges impeding the value of the rankers' reputation surveys: e.g., the halo effects in peer assessment of teaching and the research environments (Allen 2021). Meanwhile, the reluctance to include academic freedom as a criterion stands in stark opposition to findings by leading scholars in the field, who convincingly argue that academic freedom, as much as "favourable governance", is essential for developing and sustaining the kind of research that elicits a WCU's top performance in the global leagues (Karran and Mallinson 2019; Mittelman 2017; Salmi 2009). By excluding an assessment of the status of academic freedom when ranking universities, the global rankers show bias, or one may argue, a lack of integrity – given that their predilection for commercial inclusivity is aimed at targeting bigger profits from political regimes that suppress academic freedom, and propelling the pursuit of status goods or governmentally-assigned geopolitical 'gaming' at their leading universities (Chirikov 2021; Holz 2021; Mäkinen 2021; Miao and Huang 2020).

While the commercial interests of non-academic stakeholders are understandable, it may be surprising to observe a similar stance reflected in the choices of researchers in the field of comparative and international higher education, who are also wary of applying the primacy of academic freedom as essential in defining the idea of university. Deceived by the seemingly noble pursuit of creating a more inclusive global framework (notwithstanding research which elucidates the problems with totalitarian regimes who pervert the idea of university – see, for example, Connelly [2014] or Kuraev [2016]), these researchers tend to use the idea of university as a universal one in their conceptualisation and analyses of the organizational field. For the sake of institutional comparisons, it appears to suffice to draw a common denominator around institutional structures engaging a certain number of administrators, professors, and students, who are performing a certain range of institutionally-assigned responsibilities. Within structuralist-functionalist analyses, it appears as if the essence of academic roles, responsibilities and value choices is least important. With the institutional overriding the individual, the university does not need to be a community of liberal inquirers and knowledge developers, who are mandated to use critical thinking to discover the truth and speak it to the power in pursuit of either global knowledge or local problem-solving. With the structuralist-functionalist analytical approach receiving an exclusive emphasis in comparative structuration and hierarchization (in view of this approach being an easier and less controversial unit of analysis, as well as one that creates more credible data, as positivists would argue), it

does not really matter for the users of analytical products whether academic freedom is at the heart of university research and education.

Downplayed in the conceptualization of the university is the fact that world-class universities, and their research communities in particular, actively advocate for academic freedom (Mittelman 2017; Oleksiyenko 2019), and the higher-ranked universities tend to do this more, according to Karran and Malinson (2019). As Tierney (2020, p. 19) notes, “in a knowledge-driven global society, academic freedom is ever more important as it works directly as an intellectual core for creativity and innovation”. Faculty members are more innovative and eager to share their ideas when they have no “fear or concern of retribution” (Tierney 2020, p.17). The high-quality knowledge that is essential for societal improvements tends to emerge only in freedom-oriented research communities, where the Mertonian principles of “disinterestedness” and “organized scepticism” prevail in science (Sztompka 2007). These principles allow for better differentiation between solid and muddled premises in theorisation, research and conclusions, and criticism allows for innovation to gain momentum when scholarly critics are not subject to bullying and revenge (Oleksiyenko 2018). Building on legacies and capacities of critical inquiry, WCUs with traditions of academic freedom resist anti-intellectualism, mono-ideological agendas, and self-censorship. Not only does the genuine WCU do this for its own sake, but also for the larger organizational field of higher education, where other universities aspire to pursue world-class research and teaching. Ideally, the organizational field ultimately benefits from a greater volume of talent pursuing academic excellence, as well as from a higher degree of integrity in academic excellence. The veritable university is eager to absorb these ideals as its institutional agency is primarily an open and self-governed community of scholars, who are eager to improve and innovate as they seek scholarly prominence, as well as seek to create a sustainable environment where academic excellence thrives.

The disinterested and sceptical orientations of academic research are, however, of significant concern to authoritarian regimes that want to retain full control of their professors, public intellectuals, and population at large (Connelly and Grüttner 2010; Connelly 2014; Oleksiyenko 2021a). Academic freedom and excellence measured by global standards is viewed by authoritarians as a threat, and they find it highly problematic when universities urge their faculty and students to engage in critical inquiry and communication (Southall and Cobbing 2001). Authoritarian regimes are particularly concerned about the fields of social sciences and humanities: the sources of critical thinking that challenge dominant agendas, ideologies, and allegiances (Higgins 2013; Jackson 2019; Oleksiyenko 2019). In both the West or the East, corporate managerialism has been pursuing ideological monopoly, while pushing for a reduction in funds for social sciences and humanities, re-orienting them toward so-called “strategic research” (primarily favouring neoliberal marketisation and industrial linkages) and seeding anxiety about employability challenges (Torres and Schugurensky 2002; Vican, Friedman, and Andreasen 2020). By fostering human vulnerability (Oleksiyenko and Tierney 2018), neoliberal authoritarians have been promoting a corporate design of the university which benefits from enhanced hierarchization and monopolization of control over academic resources, symbols, faculty positions, and research/teaching labour (Slaughter and Rhoades 2004). By empowering the corporate professoriate to engage in an assault on the disadvantaged or marginalized, the authoritarians are better able to steer ideological loyalty and make universities serve the needs of corporate governance (Oleksiyenko 2018). Obsessed with

prestige maximization within the social constructs of their institutions, as well as in the epistemological domains of controlled disciplines, the corporate professoriate is inclined to cultivate power relations that secure lucrative futures for themselves and their networks, while sustaining their entitlements (Slaughter and Rhoades 2004). This allows for a more advantageous distribution of all kinds of perks – e.g., scholarships, visitorships, fellowships, etc., to be steered to compliant followers. Colluding with corporate powers outside academia, the corporate professors stifle critical thinking and freedom of speech in order to preclude any threats to their entitlements and power (Giroux 2015).

3. Power brokerage in the internationalization of higher education

While academic freedom remains under-discussed in the context of global neoliberalism and post-truth politics in higher education (Oleksiyenko and Jackson 2020), misuses of freedom and the growth of surrogate academic freedom have been on the rise (Oleksiyenko 2020). If freedom is perceived as an ambiguous but universal good, why wouldn't corporate freedom to use institutions for geopolitics and promotion of post-truth and toxic knowledge make sense as well? If all kinds of universities are universities, and all kinds of freedoms are freedoms, why would authoritarians and their governmental agencies shy away from using them in a way that suits their purposes and interests?

With intensifying competition between nation-states and their economies, the WCU is perceived as a strategic instrument in the soft power toolboxes of these states (Mulvy, 2020). As nationalistic governments increasingly intervene in discourses of internationalisation of higher education, scholars worldwide find it difficult to stay away from nationalistic agendas in their global outreach (Altbach and De Wit 2018; Shahjahan and Kezar 2013). China and Russia, for example, demonstrated how a strategic use of economic wealth, i.e., the financial gains derived from Western investments in financial, human and technological capital to spur economic development on their territories, could be used to restructure and reposition their universities in regional and global educational geopolitics (Hayhoe *et al.* 2012; Oleksiyenko *et al.* 2018; Wu 2019). Chankseliani (2021) demonstrated how the state universities of Russia, supported by an imperially-minded government, engage a Sovietised model of international branch campuses to promote Russian political and economic interests abroad. Russian officials have sugar-coated their strategy in neoliberal language; thus, the branch campuses were viewed by an average international, lacking knowledge of Russian language and history, as any typical provider of international higher education services (as in any other GATTS-promoted model of international trades and services – see Oleksiyenko, Chen and Yip 2013). Making good use of the “Sputnik syndrome” (Chirikov 2018) and other travesties which capture the Western imagination (Oleksiyenko 2021b), the Russian government has successfully advanced its interests regionally and globally. Meanwhile, very few questioned the ethics of the internationalization rationale, as described by Chankseliani (2021):

“Why do Russian branch campuses use Russian as the only medium of instruction? The short answer is a policy of Russification. Russia has been implementing extensive Russification policies in the region for many decades. The Soviet Union, to which the Russian Federation is the successor and legal heir, expanded its political influence by implementing a number

of Russification policies. These included imposing the Russian language as the lingua franca, facilitating the resettlement of ethnic Russians to the colonized countries, rewriting the history curriculum and textbooks, and educating selected individuals in the colonial capital to develop human resources that would serve the colony in the future (Malinovskiy and Chankseliani 2018). These Russification policies weakened national identity in many post-Soviet nation-states, including Kazakhstan (Kissane 2005). Kissane (2005)... acknowledged that history textbooks written by the Soviet authorities represented “Russian colonial conquests of the Republics” as “voluntary and friendly annexations”; textbooks portrayed “Soviet colonization and industrialization” only in a positive light (48).

Not only did Russia succeed in expanding its soft power in post-Soviet Eurasia, but it also engaged other countries in advancing its neo-imperial rhetoric and practices in other parts of Eurasia. Cognizant of colonial legacies, many developing countries legitimately question the implications of neo-imperial interests abroad, including the co-opting of corrupt government officials in countries with weak economies and poor governance, and throwing of their populations into longitudinal debt (Lumumba-Kasongo 2011; Sherr 2013). In deploying educational “world-classness” as their soft power, some powerbrokers seem to ignore the fact that collaboration-cum-colonisation may be sending problematic messages to the global community. Instead of challenging the idea of imperialism and liberating the higher education discourse and practice from fallacies of the previous decades and centuries, the corporate ideologists seek to simply rejuvenate neo-imperialist methodologies (Oleksiyenko and Li 2018). As “world-class excellence” and “student mobility” become strategic coinage in neo-colonial internationalization, the power-brokers undermine the narratives of a benign global space of higher education, as well as the fledgling trust toward post-totalitarian institutions and communities in the networks of global science.

As a post-truth rhetoric acquires more weight in the international discourse of higher education (Oleksiyenko and Jackson, 2020), concerns about the ethics of internationalisation figure prominently in global academia. Geopolitics mixed with international research frequently create serious misfortunes for faculty who obtain foreign sponsorships (Keen 2021). The recent mistrial of a Chinese professor at the University of Tennessee, Knoxville, demonstrates how problematic cross-border relations can be when governmental policies change radically, international conflicts escalate, and universities lack proper regulations on foreign sponsorships (Redden 2021). While the Tennessee faculty member was accused of concealing his ties with China amidst the US-China conflict, no discussions emerged in that regard on the problems of a neoliberal university that has been urging faculty members to raise external sponsorship money as a means to boost their chances of tenure and promotion (Pietilä and Pinheiro 2021; Sanberg *et al.* 2014). For some reason, the case did not result in a heightened urgency to examine internationalization ethics as they are managed by the neoliberal academia. The legitimate concern then arises: when is the right time to question the polysemic or post-truth interpretations of internationalization ethics and challenge the money-minded corporate managers? Moreover, who should be doing that?

4. Challenges of intellectual leadership

Calls for enactment of intellectual leadership have emerged as a countermeasure to the problems caused by corporate failures in global academia. Macfarlane (2013) has outlined a range of duties for university professors to embrace as they pursue enhanced integrity and critical thinking amidst the growing corporate assault. His book emphasizes the importance of boundary transgressions and civic engagement as part of the process of knowledge production, fostering an academia in which intellectual leadership implies taking care of vulnerable scholars, the public good and civil society. Oleksiyenko *et al.* (Tierney in 2018, Ruan in 2019, and Jackson in 2020) have followed up on these suggestions while exploring how academic communities in various countries could confront the challenges to the freedoms of inquiry and speech, and how intellectuals can enhance their capacities for defiance against conformity, fear, and self-censorship. Belief in the transformative powers of human agency features prominently in these studies, and gives rise to hope of a remedy for the ills of corporate academia.

Yet, investigating corporate failures and communicating inconvenient truths to the public are increasingly perilous tasks for academics. Fulfilling one's duties to instigate critical thinking is difficult when corporate powers are consolidated by an institutional agency pursuing hegemonic agendas, as described in the previous two sections. Entrapped by academic careerism (Lok 2019), many professors may prefer to steer clear of topics that create a risk of undermining their opportunities for tenure and promotion (Sutherland 2017). How can intellectual leadership take root in the production of critical research and advocacy for academic freedom when authoritarian states urge intellectuals to prioritise nationalist and cultural allegiances (Altbach and De Wit 2018; Jackson 2019; Shahjahan and Kezar 2013)? In the context of global competition for prestige and status goods, the legitimisation of academic powers depends on the limited resources that corporations are willing to grant only to those who enhance the discourses of trades and services, promotion of techno-capacities, and competitive positioning of national universities in economic globalisation (Slaughter and Rhoades 2004). Critical thinking is a challenge when increasing numbers of scholars opt for self-censorship over risking their security and careers (Lebow 2016; O'Loughlin 2016), and reinforce their allegiances to agendas of their political and epistemological legitimizers (Zhuk 2014).

Highly dependent on industry and governments, many universities have become institutional agencies that promote the de-intellectualization of their professoriate, while emphasizing the steerage and revenue-generating powers of corporate entrepreneurs (Clark 2001; Giroux 2015). Intellectuals are viewed by the corporate managers as "useful" when they comply with regulated and measured performance assignments (Kalfa and Taksa 2017). Corporate academia downplays the fact that it is the free-thinking academics, not the corporate hierarchy, who are the key architects of intellectual leadership, as defined by globally-significant scholarship (Oleksiyenko and Ruan 2019). For managerialists, critical thinkers are actually troublemakers who intensify, rather than reduce, conflicts between the local and the global in university research and teaching (Majhanovich 2020). Critically-minded scholars increasingly have to rely on global standards of science and communication in order to defend their autonomy and freedom from political interventions (Williams 2016). Meanwhile, profit-minded sponsors demand from the professoriate utilitarian applications that enhance economic gains, and accordingly, institutional managers urge their faculty to generate "subsidiary income from the

commercialization of technology and intellectual property, from co-development and real estate activities undertaken with the private sector, from grants, gifts, contracts and other forms of partnership with the private sector” (Geiger and Sá 2008, p. 165). In this context, corporatized institutions reward publications that enhance ideological servitude, rather than “organized scepticism” and public intellectualism. Given that free-thinkers tend to break boundaries epistemologically and institutionally, while often criticising their institutions and societies (e.g., pointing to pervasive inequalities, failures in the rule of law and justice, repressions of freedoms), and thus exposing the poor performance of corporate elites, those in power often seek opportunities to denigrate their academic critics and curb their autonomy. To be recognized and rewarded, academics are urged to become more pragmatic and contribute to technocratic, profit-making, or ideological agendas that serve the needs of institutional sponsors (Antonov, Lemon, and Mullojonov 2021; Geiger and Sá 2008).

Making commitments to corporate management, many professors cannot help but feel like they are failing to implement their duties in scholarship and citizenship, as their research and teaching contributes little to making societies more democratic, liberal and equitable (Macfarlane 2011; Oleksiyenko 2018). Moulded by corporate templates, academic activism that is measured by indicators in local problem-solving may end up in efforts that ultimately neither resolve problems, nor satisfy local stakeholders (Rhodes, Wright and Pullen 2018; Taylor and Lahad 2018). Good scholarship does not automatically convert ideas into positive societal outcomes, nor does it lend itself to clear tracking of impacts (Chan, Johns and Moses 2018; Marginson 2021). However, by taking responsibility for social projects that they cannot control, or inflating promises of high returns on their social investments for the sake of quick wins in their performance evaluation, the so-called “useful” academics only legitimize corporate control over scholarship, rather than enhance opportunities for critical thinking and innovative research and teaching, which universities should be prioritizing in their institutional missions (Oleksiyenko 2019).

Writing about these dilemmas or challenging institutional governance failures is an increasingly important expression of intellectual leadership, although problematic in view of corporate abuse and growing human vulnerability (Macfarlane 2013; Oleksiyenko and Tierney 2018; Tierney 2020). Assigning blame for institutional failures to managers’ or intellectuals’ bad choices is more likely to aggravate resentment, than resolve the problems. Writing about institutional failures without mentioning academic choices and duties is an even greater problem. The role of critical inquiry takes on absolute primacy when a self-censoring professoriate chooses to ignore problems, obfuscate terms and agendas, and chastise colleagues who decide to disturb the status-quo, and when the failures of integrity expand and colonise both scholarship and citizenship in academia.

5. Rethinking power politics

Power politics become increasingly malignant in the context of competitive and corporatized academia. A preoccupation with institutional or national superiority, intensified by various rankings and political agendas, has blinded many academic actors, leading them to abandon serious deliberations on the idea of university, and fail to see academic freedom and critical research as essential prerequisites for academic existence and excellence. Focused on their ability to sway sponsors, gain prestigious grants, and attract

international talent, many universities and their corporate elites give high regard to performativity and institutional brand-building, while paying little attention to the needs of innovative scholarship, intellectual leadership, and problem-solving. When intellectuals join the ranks of corporate warriors in various power struggles, global academia loses its genuine value, i.e., as a space for critical thinking and collaborative solutions to endemic problems (poverty, pandemics, wars, discrimination, inequality, environmental degradation, to name a few) that devastate societies and the planet. The freedom of human agency, which has to be a priority in the interest of advancing innovative ideas and mind-sets is, unfortunately, relegated to the periphery, as survivalist anxiety takes centre stage along with institutional rigidities.

In the field of comparative and international higher education, there are several significant issues that require more attention in the near future. Traditionally, the focus of comparativists on cross-system performance in policies and outcomes has prevailed, while research on human agency in international higher learning has been scant. Seeking to satisfy positivist peer-reviewers and their preference for calculative research, researchers in the field currently give few insights into the nature and challenges of the human agency in the creation of institutional governance. In many developing and authoritarian countries, the research does not go into depth, partly because the corporate elites tend to respond negatively to potential disloyalty. With increasing control of the peer-review processes by their counterparts in consumerist democracies, who reward and distribute editorial positions, and thus create networks of dependence and loyalty in global science, critical inquiry that challenges managerialism and corporatism is increasingly obfuscated or marginalized in the policy and organizational studies of international higher education. For many authors, working on critical research means facing delays in peer-review processes. Editors often complain about insufficient scholarly input, or scarcity of peer-reviewers who have the ability to properly assess criticisms of nationalism, neo-imperialism, corporate assault, and ethical polysemy, especially if papers challenge any preconceived notions of epistemological groups (Zhuk 2014).

When international scholars get stuck within their silos and echo-chambers, subject to ever greater corporate control, and in some places – growing attacks on freedom of expression and nationalistic skewing of research and peer-review, academic integrity is hard to achieve and human vulnerability grows (Oleksiyenko 2018). The choices made by political actors in the field play a significant role in how policies will evolve and influence actions, thinking, and leadership, ultimately impacting the development of society. Provided the choices are well-informed, well-researched and broadly discussed, universities should be able to retain their position as freedom-advocating, knowledge-making and innovative institutions. As such, they should be able to communicate universally and be connected to global networks where place-bounded actors are not bestowed the power or knowledge to control and steer the directions of intellectual inquiry or have a monopoly on wisdom. Globally-valuable and valued knowledge creation should be regarded as such when it is unrestrained by local and national rigidities, no matter how willing restrictive governments may be to re-orient the global flows of ideas. Critical thinking should be the primary driver in globally-rewarded knowledge creation that benefits not a specific nation or its interests, but the global community at large.

Rethinking intellectual leadership in the internationalisation of higher education is thus an urgent priority. As Oleksiyenko, Blanco, Hayhoe, Jackson, Lee, Metcalfe, Sivasubramaniam and Zha (2021) note in their conceptualisation of scholarship

prospects in the field, internationalisation has to be more concerned with human vulnerability, and must recognize the significance of international collaborations and research in preventing global crises. Internationalisation should see “the other” as an important agency in the construct of global higher learning. Hayhoe (2021) argues that “listening” is an increasingly important skill amidst the noise created by the political rivalries in higher education. Jackson (2021) and Macfarlane (2021b) advocate for “quiet leadership” – a thoughtful, reflective, and critically-minded scholarship concerned with value creation, rather than performative anxiety. The roles of humanities, liberal arts education, religious studies, and cross-disciplinary research are viewed as playing an increasingly important role (Doidge, Doyle and Hogan 2021; Oleksiyenko *et al.* 2021). What requires more attention from intellectuals are the factors that empower scholars to more deeply examine the challenges of human agency in the processes of internationalization and global engagement within the context of lingering inequity and unresolved marginalization of ethnic, religious, sexual and racial minorities. A commitment to sensitive research themes will thus define the framework of intellectual leadership – as knowledge creation and moral duties go hand in hand.

6. References

- Allen, R. (2021) Commensuration of the globalised higher education sector: how university rankings act as a credential for world-class status in China. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 51(6), 920-938, DOI: 10.1080/03057925.2019.1686607
- Altbach, P. G., & Balán, J. (Eds.). (2007). *World Class Worldwide: Transforming Research Universities in Asia and Latin America*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Altbach, P., & De Wit, H. (2018). Are we facing a fundamental challenge to higher education internationalization?. *International Higher Education*, (93), 2-4, DOI: 10.6017/ihe.0.93.10414
- Altbach, P. G., & Reisberg, L. (2018). Global trends and future uncertainties. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 50(3-4), 63-67, DOI: 10.1080/00091383.2018.1509601
- Altbach, P. G., & Salmi, J. (Eds.). (2011). *The Road to Academic Excellence: The Making of World-Class Research Universities*. Washington, DC: World Bank Publications.
- Antonov, O., Lemon, E., & Mullojonov, P. (2021). Academic freedom in Tajikistan: How the suppression, acquiesce and incorporation of intellectuals strengthens the state and affects knowledge production. *Central Asian Survey*, 1-19, DOI: 10.1080/02634937.2021.1925631
- Arday, J., & Mirza, H. S. (Eds.). (2018). *Dismantling Race In Higher Education: Racism, Whiteness And Decolonising The Academy*. Cham: Springer.
- Bell, M. P., Berry, D., Leopold, J., & Nkomo, S. (2021). Making Black Lives Matter in academia: a black feminist call for collective action against anti-blackness in the academy. *Gender, Work & Organization*, 28, 39-57, DOI: 10.1111/gwao.12555

- Cantwell, B., Coates, H., & King, R. (Eds.). (2018). *Handbook on the Politics of Higher Education*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- Chan, J., Johns, F. and Moses, L.B. (2018). Academic Metrics and Positioning Strategies. In Ajana, B. (Ed.). *Metric Culture* (pp. 177-195). Bingley: Emerald Publishing Limited.
- Chankseliani, M. (2021). The politics of exporting higher education: Russian university branch campuses in the “Near Abroad”. *Post-Soviet Affairs*, 37(1), 26-44, DOI: 10.1080/1060586X.2020.1789938
- Chen, G. et al. (2009). *Soft Power: China’s Emerging Strategy In International Politics*. Lanham: Lexington Books.
- Chirikov, I. (2018). The Sputnik syndrome: How Russian universities make sense of global competition in higher education. In Oleksiyenko, A., Zha, Q., Chirikov, I., and Jun, L. (eds.). *International Status Anxiety and Higher Education: The Soviet Legacy in China and Russia* (pp. 259–280). Hong Kong: CERC-Springer. <http://cerc.edu.hku.hk/product/international-status-anxiety-and-higher-education-the-soviet-legacy-in-china-russia/>
- Chirikov, I. (2021). *Does Conflict of Interest Distort Global University Rankings?*. UC Berkeley Research and Occasional Papers Series, <https://escholarship.org/uc/item/8hk672nh>
- Clifford, V., & Montgomery, C. (2017). Designing an internationalised curriculum for higher education: embracing the local and the global citizen. *Higher Education Research & Development*, 36(6), 1138-1151, DOI: 10.1080/07294360.2017.1296413
- Connelly, J. (2014). *Captive University: The Sovietization of East German, Czech, and Polish Higher Education, 1945-1956*. Chapel Hill: UNC Press Books.
- Connelly, J., & Grüttner, M. (Eds.). (2010). *Universities Under Dictatorship*. University Park: Penn State Press.
- Doidge, S., Doyle, J., & Hogan, T. (2020). The university in the global age: reconceptualising the humanities and social sciences for the twenty-first century. *Educational Philosophy and Theory*, 52(11), 1126-1138, DOI: 10.1080/00131857.2020.1752186
- Geiger, R. L., & Sá, C. M. (2008). *Tapping The Riches Of Science: Universities And The Promise Of Economic Growth*. Cambridge: Harvard University Press.
- Giroux, H. A. (2015). *University In Chains: Confronting The Military-Industrial-Academic Complex*. London and New York: Routledge.
- Hazelkorn, E. (2009). Rankings and the battle for world-class excellence: Institutional strategies and policy choices. *Higher Education Management and Policy*, 21(1), 1-22.
- Hayhoe, R. (2021). Cross-cultural understanding and the listening intellect. *Universities & Intellectuals*, 1(1), 12-20.

- Hayhoe, R., Li, J., Lin, J., & Zha, Q. (2012). *Portraits of 21st Century Chinese Universities: In the Move to Mass Higher Education* (Vol. 30). Dordrecht: Springer.
- Higgins, J. (2013). *Academic Freedom In A Democratic South Africa: Essays And Interviews On Higher Education And The Humanities*. Johannesburg: Wits University Press.
- Holtz, C. (2021, April 17). World university rankings are rewarding totalitarianism. *University World News* <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20210413131504585> (Accessed on July 7, 2021).
- Jackson, L. (2019). *Questioning Allegiance: Resituating Civic Education*. London and New York: Routledge.
- Jackson, L. (2021). Humility and vulnerability, or leaning in? Personal reflections on leadership and difference in global universities. *Universities & Intellectuals*, 1(1), 24-29.
- Jones, G. A., & Oleksiyenko, A. (2011). The internationalization of Canadian university research: A global higher education matrix analysis of multi-level governance. *Higher Education*, 61(1), 41-57, DOI: 10.1007/s10734-010-9324-8
- Kalfa, S., & Taksa, L. (2017). Employability, managerialism, and performativity in higher education: a relational perspective. *Higher Education*, 74(4), 687-699, DOI: 10.1007/s10734-016-0072-2
- Kamola, I. (2013). Why global? Diagnosing the globalization literature within a political economy of higher education. *International Political Sociology*, 7(1), 41-58, DOI: 10.1111/ips.12008
- Karran, T., & Mallinson, L. (2019). Academic freedom and world-class universities: A virtuous circle?. *Higher Education Policy*, 32(3), 397-417, DOI: 10.1057/s41307-018-0087-7
- Keen, C. (2021). Academic espionage: How international trade law can protect higher education. *Georgia Journal of International & Comparative Law*, 49(1), 213-241, <https://digitalcommons.law.uga.edu/gjicl/vol49/iss1/9>
- Kim, T. (2009). Shifting patterns of transnational academic mobility: A comparative and historical approach. *Comparative Education*, 45(3), 387-403, DOI: 10.1080/03050060903184957
- Kim, T. and Locke, W. (2010). *Transnational Academic Mobility and The Academic Profession*. London: Centre for Higher Education Research and Information, The Open University.
- King, R., Marginson, S., & Naidoo, R. (Eds.). (2011). *Handbook On Globalization And Higher Education*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- Kissane, C. (2005). History education in transit: Where to for Kazakhstan? *Comparative Education* 41(1), 45-69. DOI:10.1080/03050060500073249.

- Koch, N., & Vora, N. (2019). Laboratories of liberalism: American higher education in the Arabian Peninsula and the discursive production of authoritarianism. *Minerva*, 57(4), 549-564, DOI: 10.1007/s11024-019-09382-5
- Kuraev, A. (2016). Soviet higher education: an alternative construct to the western university paradigm. *Higher Education*, 71(2), 181-193, DOI: 10.1007/s10734-015-9895-5
- Kwiek, M. (2014). Changing higher education and welfare states in postcommunist Central Europe: New contexts leading to new typologies?. *Human Affairs*, 24(1), 48-67, DOI: 10.2478/s13374-014-0205-1
- Lebow, R. N. (2016). Self-censorship in international relations and security studies. *Journal of Global Security Studies*, 1(4), 356-360, DOI: 10.1093/jogss/ogw013
- Lee, J. T. (2015). Soft power and cultural diplomacy: Emerging education hubs in Asia. *Comparative Education*, 51(3), 353-374, DOI: 10.1080/03050068.2015.1037551
- Li, J. (2018). *Conceptualizing Soft Power of Higher Education: Globalization and Universities in China and the World*. Cham: Springer.
- Liu, H., & Metcalfe, A. S. (2016). Internationalizing Chinese higher education: a glonacal analysis of local layers and conditions. *Higher Education*, 71(3), 399-413, DOI: 10.1007/s10734-015-9912-8
- Lo, T. Y. J., & Pan, S. (2021). The internationalisation of China's higher education: soft power with 'Chinese characteristics'. *Comparative Education*, 57(2), 227-246, DOI: 10.1080/03050068.2020.1812235
- Lo, W. Y. W. (2011). Soft power, university rankings and knowledge production: Distinctions between hegemony and self-determination in higher education. *Comparative Education*, 47(2), 209-222, DOI: 10.1080/03050068.2011.554092
- Lok, J. (2019). Why (and how) institutional theory can be critical: Addressing the challenge to institutional theory's critical turn. *Journal of Management Inquiry*, 28(3), 335-349, DOI: 10.1177/1056492617732832
- Lomer, S. (2017). Soft power as a policy rationale for international education in the UK: a critical analysis. *Higher Education*, 74(4), 581-598, DOI: 10.1007/s10734-016-0060-6
- Lumumba-Kasongo, T. (2011). China-Africa relations: A neo-imperialism or a neo-colonialism? A reflection. *African and Asian Studies*, 10(2-3), 234-266, DOI: 10.1163/156921011X587040
- Mäkinen, S. (2021). Global university rankings and Russia's quest for national sovereignty. *Comparative Education*, 1-18, DOI: 10.1080/03050068.2021.1926125
- Macfarlane, B. (2013). *Intellectual Leadership in Higher Education: Renewing the Role of the University Professor*. London and New York: Routledge.

- Macfarlane, B. (2016). *Freedom To Learn: The Threat To Student Academic Freedom And Why It Needs To Be Reclaimed*. London and New York: Routledge.
- Macfarlane, B. (2021a). The neoliberal academic: Illustrating shifting academic norms in an age of hyper-performativity. *Educational Philosophy and Theory*, 53(5), 459-468, DOI: 10.1080/00131857.2019.1684262
- Macfarlane, B. (2021b). In praise of quiet leadership. *Universities & Intellectuals*, 1(1), 36-42.
- Majhanovich, S. (2020). Neo-liberalism in a globalized world: The case of Canada. In Zajda, J. (ed.). *Globalisation, Ideology and Neo-Liberal Higher Education Reforms* (pp. 11-29). Dordrecht: Springer, DOI: 10.1007/978-94-024-1751-7
- Malinovskiy, S., and Chankseliani, M. (2018). International student recruitment in Russia: Heavy-handed approach and soft-power comeback. In Oleksiyenko, A., Zha, Q., Chirikov, I., and Jun, L. (eds.). *International Status Anxiety and Higher Education: The Soviet Legacy in China and Russia* (pp. 281-307). Hong Kong: CERC-Springer. <http://cerc.edu.hku.hk/product/international-status-anxiety-and-higher-education-the-soviet-legacy-in-china-russia/>
- Marginson, S., & Rhoades, G. (2002). Beyond national states, markets, and systems of higher education: A glonacal agency heuristic. *Higher Education*, 43(3), 281-309, DOI: 10.1023/A:1014699605875
- Marginson, S. (2021). Global science and national comparisons: beyond bibliometrics and scientometrics. *Comparative Education*, 1-22, DOI: 10.1080/03050068.2021.1981725
- Miao, W. and Huan, Y. (2021). Politics matters: The power dynamics behind Chinese English-language humanities and social science journals. *Learned Publishing*, 34, 331-338, DOI: 10.1002/leap.1364
- Mills, D. (2020). The epistemic politics of 'academography': navigating competing representations of Africa's university futures. *Globalisation, Societies and Education*, 18(5), 541-552, DOI: 10.1080/14767724.2020.1814701
- Mittelman, J. H. (2017). *Implausible Dream: The World-Class University And Repurposing Higher Education*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Nielsen, M. W. (2016). Limits to meritocracy? Gender in academic recruitment and promotion processes. *Science and Public Policy*, 43(3), 386-399, DOI: 10.1093/scipol/scv052
- O'Loughlin, J. (2016). The perils of self-censorship in academic research in a Wikileaks world. *Journal of Global Security Studies*, 1(4), 337-345; DOI: 10.1093/jogss/ogw011
- Oleksiyenko, A. (2014). Socio-economic forces and the rise of the world-class research university in the post-Soviet higher education space: the case of Ukraine. *European Journal of Higher Education*, 4(3), 249-265, DOI: 10.1080/21568235.2014.916537

- Oleksiyenko, A. (2015). Internationalization legacies and collaboration challenges: Post-imperial hybrids and political fallout in Russian higher education. *Frontiers of Education in China*, 10(1), 23-45, DOI: 10.3868/s110-004-015-0003-7
- Oleksiyenko, A. (2016). Higher education reforms and center-periphery dilemmas: Ukrainian universities between neo-Soviet and neo-liberal contestations. In Zaida, J. and Rust, V. (eds.). *Globalisation and Higher Education Reforms* (pp. 133-148). Springer, Cham.
- Oleksiyenko, A. (2018). Zones of alienation in global higher education: Corporate abuse and leadership failures. *Tertiary Education and Management*, 24(3), 193-205, DOI: 10.1080/13583883.2018.1439095
- Oleksiyenko, A. (2019). *Academic Collaborations in the Global Marketplace*. Springer International Publishing.
- Oleksiyenko, A. (2021a). Is academic freedom feasible in the post-Soviet space of higher education?. *Educational Philosophy and Theory*, 53(11), 1116-1126, DOI: 10.1080/00131857.2020.1773799
- Oleksiyenko, A. (2021b). World-class universities and the Soviet legacies of administration: Integrity dilemmas in Russian higher education. *Higher Education Quarterly*, <https://doi.org/10.1111/hequ.12306>
- Oleksiyenko, A., Blanco, G., Hayhoe, R., Jackson, L., Lee, J., Metcalfe, A., Sivasubramaniam, M. & Zha, Q. (2021). 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*, 51(4), 612-628, DOI: 10.1080/03057925.2020.1838121
- Oleksiyenko, A., Cheng, K. M., & Yip, H. K. (2013). International student mobility in Hong Kong: private good, public good, or trade in services?. *Studies in Higher Education*, 38(7), 1079-1101, DOI: 10.1080/03075079.2011.630726
- Oleksiyenko, A. V., & Jackson, L. (2021). Freedom of speech, freedom to teach, freedom to learn: The crisis of higher education in the post-truth era. *Educational Philosophy and Theory*, 53(11), 1057-1062, DOI: 10.1080/00131857.2020.1773800
- Oleksiyenko, A., & Ruan, N. (2019). Intellectual leadership and academic communities: Issues for discussion and research. *Higher Education Quarterly*, 73(4), 406-418, DOI: 10.1111/hequ.12199
- Oleksiyenko, A., & Tierney, W. G. (2018). Higher education and human vulnerability: Global failures of corporate design. *Tertiary Education and Management*, 24(3), 187-192, DOI: 10.1080/13583883.2018.1439094
- Oleksiyenko, A. V., Zha, Q., Chirikov, I., & Li, J. (eds.). (2018). *International Status Anxiety and Higher Education: The Soviet Legacy in China*. Hong Kong: CERC/Springer.
- Peters, M. A., Rider, S., Hyvönen, M., & Besley, T. (Eds.). (2018). *Post-Truth, Fake News: Viral Modernity & Higher Education*. Springer.

- Pietilä, M., & Pinheiro, R. (2021). Reaching for different ends through tenure track— institutional logics in university career systems. *Higher Education*, 81(6), 1197-1213, DOI: 10.1007/s10734-020-00606-2
- Redden, E. (2021, June 18). Mistrial renews concerns about U.S. China Initiative. *Inside Higher Ed*, Retrieved from <https://www.insidehighered.com/news/2021/06/18/trial-ut-knoxville-researcher-accused-hiding-chinese-ties-ends-hung-jury>
- Rhodes, C., Wright, C., & Pullen, A. (2018). Changing the world? The politics of activism and impact in the neoliberal university. *Organization*, 25(1), 139-147, DOI: 10.1177/1350508417726546
- Salmi, J. (2009). *The Challenge Of Establishing World-Class Universities*. World Bank Publications.
- Sanberg, P. R., Gharib, M., Harker, P. T., Kaler, E. W., Marchase, R. B., Sands, T. D., ... & Sarkar, S. (2014). Changing the academic culture: Valuing patents and commercialization toward tenure and career advancement. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(18), 6542-6547, DOI: 10.1073/pnas.1404094111
- Shahjahan, R. A., & Kezar, A. J. (2013). Beyond the “national container” addressing methodological nationalism in higher education research. *Educational Researcher*, 42(1), 20-29, DOI: 10.3102/0013189X12463050
- Sherr, J. (2013). *Hard diplomacy and soft coercion: Russia's influence abroad*. Brookings Institution Press.
- Slaughter, S., Slaughter, S. A., & Rhoades, G. (2004). *Academic Capitalism And The New Economy: Markets, State, And Higher Education*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Southall, R., & Cobbing, J. (2001). From racial liberalism to corporate authoritarianism: The Shell affair and the assault on academic freedom in South Africa. *Social Dynamics*, 27(2), 1-42, DOI: 10.1080/02533950108458711
- Stack, M. (2020). Academic stars and university rankings in higher education: impacts on policy and practice. *Policy Reviews in Higher Education*, 4(1), 4-24, DOI: 10.1080/23322969.2019.1667859
- Sutherland, K. A. (2017). Constructions of success in academia: An early career perspective. *Studies in Higher education*, 42(4), 743-759, DOI: 10.1080/03075079.2015.1072150
- Sztompka, P. (2007). Trust in science: Robert K. Merton's inspirations. *Journal of Classical Sociology*, 7(2), 211-220, DOI: 10.1177/1468795X07078038
- Taylor, Y., & Lahad, K. (Eds.). (2018). *Feeling Academic In The Neoliberal University: Feminist Flights, Fights And Failures*. Springer.
- Tian, M., & Lu, G. (2017). What price the building of world-class universities? Academic pressure faced by young lecturers at a research-centered University in China. *Teaching in Higher Education*, 22(8), 957-974, DOI: 10.1080/13562517.2017.1319814

- Tierney W.G. (2020). The Idea of Academic Freedom and Its Implications for Teaching and Learning. In: Varghese N.V., Mandal S. (eds) *Teaching Learning and New Technologies in Higher Education*. Singapore: Springer, DOI: 10.1007/978-981-15-4847-5_2
- Torres, C. A., & Schugurensky, D. (2002). The political economy of higher education in the era of neoliberal globalization: Latin America in comparative perspective. *Higher Education*, 43(4), 429-455, DOI: 10.1023/A:1015292413037
- Vican, S., Friedman, A., & Andreasen, R. (2020). Metrics, money, and managerialism: Faculty experiences of competing logics in higher education. *The Journal of Higher Education*, 91(1), 139-164, DOI: 10.1080/00221546.2019.1615332
- Walker, M. (2020). Failures and possibilities of epistemic justice, with some implications for higher education. *Critical Studies in Education*, 61(3), 263-278, DOI: 10.1080/17508487.2018.1474774
- Weiler, H. (2006). *Challenging The Orthodoxies Of Knowledge: Epistemological, Structural, And Political Implications For Higher Education. Knowledge, Power And Dissent: Critical Perspectives On Higher Education And Research*. Paris: UNESCO Publishing, 61-87.
- Wildavsky, B. (2012). *The Great Brain Race*. Princeton University Press.
- Williams, J. (2016). *Academic Freedom In An Age Of Conformity: Confronting The Fear Of Knowledge*. Dordrecht: Springer.
- Wu, H. (2019). Three dimensions of China's "outward-oriented" higher education internationalization. *Higher Education*, 77(1), 81-96, DOI: 10.1007/s10734-018-0262-1
- Zapp, M., & Ramirez, F. O. (2019). Beyond internationalisation and isomorphism—the construction of a global higher education regime. *Comparative Education*, 55(4), 473-493, DOI: 10.1080/03050068.2019.1638103
- Zhang, T. (2017). Why do Chinese postgraduates struggle with critical thinking? Some clues from the higher education curriculum in China. *Journal of Further and Higher Education*, 41(6), 857-871, DOI: 10.1080/0309877X.2016.1206857
- Zhuk, S. I. (2014). Ukrainian Maidan as the last anti-Soviet revolution, or the methodological dangers of Soviet nostalgia (Notes of an American Ukrainian historian from inside the field of Russian Studies in the United States). *Ab Imperio*, 2014(3), 195-208, DOI: 10.1353/imp.2014.0062

5



El debate Modernismo versus Postmodernismo: su impacto en la universidad

*The debate Modernism versus
Postmodernism: impact in the university*

**María José García Ruiz*;
Sagrario Crespo Garrido****

DOI: 10.5944/reec.40.2022.31050

Recibido: **25 de junio de 2021**

Aceptado: **14 de septiembre de 2021**

*MARÍA JOSÉ GARCÍA RUIZ: es Profesora Titular de Educación Comparada del Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Es miembro de la Junta Directiva de la Sociedad Española de Educación Comparada, SEEC, y Secretaria de la SEEC. Es Directora de la *Revista Española de Educación Comparada*, REEC. Es miembro de la *Comparative Education Society of Europe*, CESE. **Datos de contacto:** E-mail: mjgarcia@edu.uned.es.

SAGRARIO CRESPO GARRIDO: es Licenciada en Farmacia. Máster en Bioética. Doctora en Humanidades y Ciencias Sociales. Profesora de Bioética de la Universidad Francisco de Vitoria. **Datos de contacto: E-mail: sagrario.crespo@ufv.es

Resumen

El postmodernismo, que se sustenta epistemológicamente en el postestructuralismo, ha marcado su huella en educación con las realidades de «fragmentación», «incoherencia» y «caos político». Aunque hay académicos que aseveran que «no existe una teoría postmoderna de la educación» (Green, 1994), en la actualidad asistimos al debate de académicos modernistas *versus* teóricos postmodernos que reivindican, respectivamente, su visión de la universidad en términos de la idea de la universidad, la teleología, las funciones sociales y la epistemología de la institución universitaria. Especialmente imperioso se revela el análisis de las aportaciones del Proceso de Bolonia en la institución universitaria y en el debate modernismo-postmodernismo, en tanto que la potestad educativa de la Unión Europea ha dejado una huella en la tradición educativa universitaria del continente europeo. En suma, entre las conclusiones de este debate destaca la imperiosidad de potenciar las ciencias humanas en tanto que la universidad sigue ejerciendo su rol de liderazgo político y social de la sociedad occidental. A las humanidades y las ciencias sociales compete, más que a otras disciplinas actualmente promovidas por el profesionalismo imperante, el diseño del modelo de hombre y de sociedad en el siglo XXI. Sin esa orientación, la misma sociedad queda al dictado de la economía como única vigía social, con todos los riesgos, limitaciones y empobrecimiento social y moral que esto supone.

Palabras clave: modernismo; postmodernismo; universidad; epistemología; teleología; Proceso de Bolonia; sociedad occidental.

Abstract

Postmodernism, while supporting epistemologically itself in the poststructuralist theory, has marked its footprint in education with the realities of 'fragmentation', 'incoherence' and 'political chaos'. While there are academics which assert that 'there is not a postmodern theory of education' (Green, 1994), we assist currently to the debate of modern academics *versus* postmodern theorists that reclaim, respectively, their particular vision of the university in terms of the idea of the university, the teleology, social functions and the epistemology in the university institution. Specially imperative is the analysis of the contributions of the Bolonia Process in the university institution and in the debate modernism-postmodernism, for the educational competency of the European Union has left a footprint in the university educational tradition of the European continent. In sum, among the conclusions of this debate it is essential the promotion of the humanities, in the sense that it belongs to the university the mission of the social and political leadership of Western society. It is the responsibility of the humanities and the social sciences -more than of other practical disciplines currently promoted- the design of the model of man and society of the XXIst century. Without such orientation, the society rests in the dictate of the economy as only social lookout, with all the risks, limitations and impoverishment that this implies.

Keywords: modernism; postmodernism; university; epistemology; teleology; Bolonia Process; Western society.

1. Origen y significado del postmodernismo y términos afines

Desde que Val D. Rust denunciara en su artículo de 1991 la indiferencia de la comunidad de comparatistas de la educación por el fenómeno del postmodernismo, se ha incrementado notablemente la producción académica de artículos y trabajos que operan el análisis y la reflexión del movimiento postmoderno y su impacto en la ciencia comparada de la educación y en la educación globalmente considerada (Paulston & Liebman, 1994; Cowen, 1996; Jarvis, 1996; Young, 1997; Peters, 1998; Paulston, 1999; Mehta & Ninnés, 2000; Ninnés & Mehta, 2000; Ninnés & Burnett, 2003; Cowen, 2003; Welch, 2003). Según Green (1994), el postmodernismo ha devenido central a los debates teóricos. Afirma que el discurso ha devenido un punto de referencia teórico en relación al cual tienen que posicionarse todos los productos intelectuales: «los debates en Sociología de la educación (y esto podría extenderse a todas las ciencias sociales – la apostilla es nuestra) han adoptado un creciente tono postmoderno». En su didáctico y clarificador libro, recomendable a todos los neófitos en relación al movimiento postmoderno, Hans Bertens (1995) ubica el origen de la aparición del término *postmodernidad* en el seno de varios debates artísticos y culturales de la década de 1950. La misma periodicidad es propuesta por el comparatista Val D. Rust (1991, p. 610). Otros académicos, como Perry Anderson, remontan más atrás el origen de este fenómeno. Anderson afirma que la idea de *postmodernismo* emergió primero en el intermundo hispano en los años treinta del siglo XX, una generación antes de su aparición en Inglaterra y en los EE.UU. (Anderson, 2000, p. 8). La aparición de este término en el mundo anglófono no se produjo sino hasta veinte años más tarde, en un contexto muy distinto, y como categoría histórica más que estética. Finalmente, no son pocos los autores que ubican el origen del postmodernismo en la crítica radical de los paradigmas y valores modernos realizada por Nietzsche en el siglo XIX. Son de esta última visión académicos como el historiador Ignacio Sotelo (2003), y el sociólogo historiador británico Andy Green (1994).

El postmodernismo, también denominado post-humanismo, posthistoricismo (Kunitz, 1955) o post-Occidente (Olson, 1987), surge como reacción a la epistemología moderna y sus formulaciones universalistas, lineales, sus métodos sencillos, su postulado de la validez de relaciones causales regulares y no ambiguas entre causas y efectos; y su convicción de la existencia objetiva de la verdad y su posible conocimiento por el científico o el filósofo con los métodos adecuados (Carter, 1998, p. 7). Por el contrario, los rasgos epistemológicos característicos del conocimiento postmoderno se concretan en un amplio escepticismo epistemológico, un gran subjetivismo ético, una desconfianza manifiesta de la razón, y una sospecha del rol de la ideología en el mantenimiento del poder político y económico (García Ruiz, 2011). Entre los postulados epistemológicos postmodernos hay algunos elementos que han merecido especial atención por los académicos. Mención especial al respecto merece, muy particularmente, el relativismo epistemológico y ético, en relación al cual no pocos académicos disienten. En puridad, el relativismo epistemológico incide de lleno en la posible construcción del conocimiento en la academia, y en la validez del mismo, algo que analizaremos más adelante al abordar el impacto del paradigma postmoderno en la universidad.

El postmodernismo se vincula con ciertos fenómenos y términos adyacentes que comparten algunos rasgos con el mismo teniendo, a la vez, su propia especificidad. Algunos

de estos términos son el postestructuralismo, el post-fordismo, el postindustrialismo, la deconstrucción, la normalización y la performatividad (Carter, 1998, pp. 9-12). De este elenco de términos sociológicos y filosóficos, el que mayor afinidad revela con el contenido del paradigma postmoderno es el del postestructuralismo. Carter (1998, p. 8) revela la deuda del postmodernismo con los influjos del postestructuralismo francés de Foucault, Derrida, Baudrillard y otros. Tal es, de hecho, la conexión del postmodernismo con el postestructuralismo, que hay académicos que manifiestan su interpretación de que el postmodernismo es, en realidad, postestructuralismo con otro nombre. Otros autores abogan por que el postestructuralismo puede ser concebido como una escuela o variante *en el seno* del postmodernismo (*ibídem*, 9), siendo esta una cuestión sujeta a debate. El movimiento del postestructuralismo que, sin duda, constituye la base y el cimiento teórico del postmodernismo, tiene, según Green (1994), una deuda con los escritos de Nietzsche, de donde derivan su énfasis en el carácter múltiple y heterogéneo de la realidad, y la naturaleza contingente e inestable del sujeto individual, por debajo de cuya aparente unidad subyace solo una confusión de conflictivos deseos y de impulsos. Lo que Nietzsche concluyó es que todo conocimiento es relativo, válido solo en el seno de su propio marco conceptual. Los postestructuralistas adoptan enteramente su relativismo.

Hay otro término ampliamente utilizado por los diversos académicos al aludir a la educación postmoderna, y es el de performatividad (Ball, 1998; Cowen, 1996). Siguiendo a Ball, puede afirmarse que la performatividad «desempeña un rol particular en la reorientación de la educación, las instituciones educativas y los estudiantes a la necesidades competitivas de la economía» (Ball, 1998, p. 189). Ball cita a Yeatman (1994, p. 111) cuando afirma que «la performatividad es un principio de gobierno que establece relaciones funcionales estrictas entre un estado y sus medios internos y externos».

Pese al desarrollo epistemológico de la teoría postmoderna, en estos años de la tercera década del siglo XXI esta postura dista de ser la mayoritaria en los debates, siendo lo más frecuente la existencia de una dicotomía modernismo *versus* postmodernismo y el análisis de sus implicaciones esenciales en el ámbito de la educación. No en vano académicos como Green afirman que «aún no existe algo como una teoría postmoderna de la educación» (Green, 1994, p. 68).

La incidencia de este debate del modernismo y el postmodernismo en educación tiene especial interés en la institución de la universidad, dado el actual protagonismo político y económico de la universidad en la sociedad del siglo XXI y que exponemos a continuación.

2. La universidad occidental: nivel educativo clave en el siglo XXI

En la actualidad, como consecuencia de la aparición de fenómenos como la globalización, de procesos como el de Bolonia, y de la argumentación de los análisis postmodernos, la universidad europea está siendo objeto de intenso escrutinio en relación a su misión en la sociedad, las funciones que desarrolla y los objetivos que pretende cumplir. Se trata de una postura revisionista de la concepción teleológica y epistemológica que tradicionalmente ha predominado en la universidad con relación a estas cuestiones. Adicionalmente al impacto que los fenómenos mencionados han ejercido en la institución universitaria, se pueden enumerar tres causas concretas que, en el marco de los fenómenos anteriores, explican el actual protagonismo político y económico de la universidad en

la sociedad del siglo XXI. La primera causa tiene un carácter contextual, y se ubica en la idea defendida por muchos académicos relativa a la condición de nuestro momento histórico actual como una época de tránsito de los tiempos *modernos* a los *postmodernos*. En este sentido, algunos autores destacan que, históricamente, en momentos de emergencia de una «sociedad nueva», la universidad ha sido convocada para ayudar a diseñar y consolidar el cambio (Fernández, 1999, p. 210). Así, del mismo modo que, a comienzos del siglo XIX el Estado prusiano acudió para su proceso de regeneración a Humboldt y a la Universidad de Berlín por él creada, también a comienzos del siglo XXI, la universidad es ahora convocada por la Unión Europea y los Estados Miembros para repensar los fines y la naturaleza del conocimiento en momentos de emergencia de la actual sociedad de la información y del conocimiento. La segunda causa del actual prolijo análisis al que está siendo sometida la institución universitaria reside en el carácter mismo de los cambios económicos y sociales que están produciéndose en los primeros años del siglo XXI: como acabamos de apuntar, avanzamos hacia una sociedad del *conocimiento* en la que, necesariamente, la universidad constituye una de las instituciones rectoras de las transformaciones en curso, en tanto que el conocimiento es el elemento propio de análisis de la institución universitaria. Por último, destacar que la tercera causa del protagonismo de la institución universitaria en nuestros días radica en la condición instrumentalizada de que ha sido objeto la educación en numerosos momentos históricos para operar cambios sociales, y también en nuestros días: la Unión Europea ha consignado explícitamente en el Tratado de Maastricht (1997) que desea instrumentalizar la educación para desarrollar su proyecto político, económico, social y cultural europeo. Dicha instrumentalización ha comenzado por la universidad, institución tradicionalmente mentora de los niveles educativos previos (García Garrido, 1998, p. 47).

Con el objeto de valorar el impacto y el alcance del movimiento de reforma en la enseñanza superior, y de ponderar, en su justa medida, en qué grado los elementos de la tradición continúan o si, en su caso, deben permanecer vigentes, los epígrafes que siguen tienen por cometido el análisis de las transformaciones que actualmente se están operando en la enseñanza universitaria. En concreto, se exponen los debates que se están desarrollando en Europa en el momento presente entre los denominados académicos *modernistas* y los *postmodernos*. En este sentido, se ofrecen las diversas posturas que ambos grupos de estudiosos defienden con relación a cuestiones como el carácter de la institución universitaria, el concepto que los diversos académicos poseen de la universidad, su concepción teleológica de la universidad, las funciones sociales que se asignan a esta institución, y el concepto que proponen con relación a la epistemología de la institución universitaria.

3. Transformaciones actuales en la enseñanza superior

Hay académicos que afirman que la universidad contemporánea está en crisis (Cowen, 1996, p. 245). Podríamos afirmar, con mayor exactitud, que la universidad actual está en crisis porque lo está la sociedad en la que dicha universidad está inserta. No puede sorprender, pues, la centralidad recurrente de la temática de la institución universitaria en los diversos foros internacionales y nacionales actuales (cf. Comisión Europea, 1993; Comisión Europea, 2006; Smith y Webster, 1997). En dichos foros, dista de haber

consenso con relación a la naturaleza y las funciones presentes y futuras de la institución universitaria. Así, aun a riesgo de simplificar, como hemos avanzado más arriba, podríamos categorizar las posturas existentes en dos extremos. Por un lado, podemos destacar la postura de aquellos académicos *modernistas* que defienden que la idea de la universidad europea del siglo XXI es una continuidad y evolución de la tradición liberal que contempla la adquisición del saber como un fin suficiente en sí mismo (cf. Filmer, 1997; Kumar, 1997). De hecho, este grupo de académicos cuestiona la existencia real y operante de una era «postmoderna». Así, autores como Filmer establecen que «la lógica de los *posts* –sociedad *postmoderna*, epistemología *postestructuralista* y economía *postindustrial*– es una que informa la teoría especulativa, pero no es aún una socio-lógica, por lo cual no tiene correlatos sociales o culturales sustanciales y no puede proveer, por ello, una adecuada consideración del rol social de la enseñanza superior» (Filmer, 1997, p. 57). En el otro extremo, podemos citar la visión de aquellos otros académicos *postmodernos* que defienden que la institución universitaria está alcanzando y se encamina hacia tal grado de diferenciación, especialización y profesionalismo, que ello exige una auténtica redefinición revolucionaria de funciones sociales, entre las que la función de innovación tendría un lugar predominante (cf. Bauman, 1997; Scott, 1997).

Más allá de las divergencias en los contenidos de sus discursos, que analizaremos más adelante, en lo que sí hay un consenso manifiesto por parte de ambos grupos de académicos es en el reconocimiento de los cambios que ha experimentado la universidad en los últimos años, y que han afectado, en parte, a la naturaleza de esta institución. Así, los cambios más relevantes que se han producido en la universidad se cifran en el tránsito de una cultura de elite en la universidad a una cultura de masas, la drástica disminución de recursos tradicionalmente destinados a esta institución, la devaluación del valor de las titulaciones universitarias (consecuencia del crecimiento en el número de estudiantes), la adopción de una gestión de tintes empresariales por la universidad, el impacto de la tecnología de la información (que posibilita la impartición de la enseñanza más allá de los confines geográficos del campus tradicionalmente concebido), y la supuesta conducción de la universidad según una agenda predeterminada por el gobierno y la industria (que condiciona una enseñanza de destrezas y una investigación acorde a los intereses gubernamentales) (Smith y Webster, 1997, pp. 1-5). Otros autores suman a estos cambios otras modificaciones cruciales en la enseñanza superior europea, como la diferenciación institucional (el desarrollo de nuevas formas de enseñanza superior que han posibilitado la expansión cuantitativa de este nivel de la enseñanza), el desarrollo de nuevas formas de enseñanza y aprendizaje, y la europeización de la enseñanza superior (Gellert, 1993, pp. 17-19). De los cambios citados, quizá el que incide en mayor medida en el cambio de la naturaleza de las universidades es el primero, es decir, el que está provocando el tránsito de una universidad concebida para la elite social a una diseñada para las masas. Ello especialmente en el modelo anglosajón de universidad, más que en los modelos francés o alemán de universidad, debido al ideal británico de «intimidad» entre profesores y estudiantes (Gellert, 1993, pp. 17-19). Las transformaciones aludidas experimentadas por la actual universidad europea explican el cambio progresivo de funciones que está sufriendo esta institución. Son cambios que pueden alterar, a largo plazo, el enfoque funcional históricamente característico de los diversos sistemas de enseñanza superior (ie. el modelo alemán de investigación, el modelo francés profesionalizador, y el modelo inglés personalista).

4. Los debates entre académicos modernistas y postmodernos con relación a la universidad

Como se ha especificado en líneas anteriores, en los primeros años del siglo XXI se está produciendo un extenso debate en el entorno académico del ámbito occidental acerca de las implicaciones de la globalización en la institución universitaria. Dicho debate se polariza en dos posturas extremas, de académicos *modernistas* y *postmodernos*, si bien hay muchos autores que sostienen posturas intermedias. A grandes rasgos, podría decirse que el efecto principal de la globalización en la universidad europea actual está radicando en el triunfo, al menos coyuntural, de la agenda postmodernista en la idea, la teleología, la concepción de las funciones sociales y la epistemología de la universidad en Europa. No obstante, no hay que desdeñar la solidez de la argumentación teórica de los académicos *modernistas* en su defensa de la permanencia de ciertos elementos cruciales de la institución universitaria. Resulta preciso –hecho que vamos a realizar a continuación– realizar un análisis de las concepciones de ambos grupos en ámbitos diversos de la institución universitaria como, especialmente, la idea de la universidad europea, la teleología de la universidad, las funciones sociales de la universidad, y la epistemología de la institución universitaria en Europa.

4.1. El debate sobre la idea de la universidad europea

Algunos académicos como Cowen, han advertido de la «confusión actual acerca de lo que sea la universidad» (Cowen, 1996, p. 245). Este académico ha puesto de manifiesto la existencia de una pluralidad de definiciones diversas, no siempre coincidentes, acerca de la entidad de la institución universitaria, como la que la define como «institución con el derecho de emitir una titulación de doctorado» (Cowen, 1996, p. 245). La confusión y disparidad de ideas acerca de la institución universitaria es real, si bien no es, propiamente, actual. Esta diversidad de concepciones viene produciéndose a lo largo de todo el siglo XX, y responde a la diversidad de formas estructurales, cada una con su especificidad misional propia, que se ha ido constituyendo a lo largo de las décadas, todas bajo la misma nomenclatura de «universidad». Así, el abanico de instituciones que se comprenden bajo el rótulo de «universidad» incluye, en el caso británico, entidades con *ethos* tan diversos como las que se engloban bajo el modelo *Oxbridge*, y su idea de la universidad como esencial para la preservación de la cultura de las minorías frente a la civilización de las masas. También incluye modelos como la Universidad de Londres, cuyo ideal cultural permitió la coexistencia de las ciencias puras y aplicadas, la economía política, las ciencias sociales y las humanidades. De igual modo, los *colleges of advanced education*, de carácter profesionalizante, que fueron elevados a estatus universitario en la década de los sesenta, también encarnan su idea de universidad, como también lo hacen las nuevas universidades creadas por la legislación de 1992, que unificó el sistema binario británico. A este variado mosaico de instituciones universitarias hay que añadir las entidades que desempeñan su labor mediante las nuevas tecnologías (*ie.* Open University, University of the Third Age, University of the Highlands and Islands). Por último, también bajo el término de «Universidad» desarrolla su cometido la nueva *University for Industry*, cuyo *ethos* en gran medida, y a imitación de algunas instituciones norteamericanas similares, es proporcionar formación profesional específica para industrias concretas (Filmer, 1997, pp. 48-51).

Podemos afirmar que los académicos *modernistas* admiten la diversidad institucional existente de modelos de universidad y la existencia de ideas diversas asociadas a dichos modelos. No obstante, ellos apuestan claramente por la categoría «más pura» de universidad, es decir, por aquella vinculada con la investigación básica y aplicada, y con la enseñanza de postgraduados (Filmer, 1997, pp. 52-53). Para los académicos *modernistas*, tanto en tiempos del Cardenal Newman como en la actualidad, la universidad es el «lugar de enseñanza del conocimiento universal» (Ker, 1999, p. 13). El constructo de «conocimiento universal» se equipara, en la lógica modernista, al «conocimiento liberal o filosófico» y, en suma, a la educación liberal. Por educación liberal los modernistas interpretan el cultivo real del intelecto, el conocimiento cuando está impregnado de razón, cuando está imbuido con «la idea del método, orden, principio y sistema para tener el hábito del método, de comenzar por una idea, seguirla, y distinguir lo que uno sabe de lo que no sabe» (Ker, 1999, p. 21). Dicha educación comprende, en suma, la adquisición de la facultad del juicio, la habilidad de distinguir prioridades y el poder de evaluar y realizar juicios normativos (Ker 1999, p. 24). La «cultura intelectual» es aprender a pensar y llegar a la excelencia intelectual. Esta cultura o filosofía presupone el conocimiento y la realización de amplias lecturas necesaria para adquirirlo, también la imaginación y la memoria, pero va mucho más lejos.

Frente a esta postura unánime de los académicos modernistas respecto a la naturaleza y cometidos de la universidad, destaca aquella otra, más indefinida y, desde nuestro punto de vista, más vulnerable, de los académicos partidarios de la universidad postmoderna. Podemos interpretar que, tal es la fragilidad de la idea de universidad de estos académicos que, en más de una ocasión, ellos se han planteado interrogantes drásticos relativos a «¿la muerte de la universidad?» (Smith y Webster, 1997, p. 106). Podemos decir que para los modernistas las transformaciones acaecidas en la universidad en el siglo XXI, analizadas en líneas anteriores, no modifican necesaria ni sustancialmente, el *ethos* ni la misión de la universidad. No obstante, para los académicos postmodernistas dichas modificaciones han alterado radicalmente la idea y la función tradicional de la universidad con las que, por otra parte, claramente ellos no comulgaban. Desde un prisma epistemológico, la visión postmodernista aduce que se ha producido una «devaluación de la cultura científica tradicional no solo en términos de decadencia de los cánones culturales e intelectuales que reflejaban los intereses y aspiraciones de los estudiantes de elite, sino también debido al creciente escepticismo respecto de las presunciones de universalismo que denotaban los valores de la racionalidad cognitiva» (Scott, 1997, p. 41). Académicos como Scott aluden a la *deconstrucción* de la cultura científica tradicional (tanto en el ámbito de sus valores cognitivos, prácticas sociales y formas institucionales) y de la emergencia de nuevos tipos de instituciones de conocimiento con patrones de socialización académica y profesional distintos a los típicamente universitarios y constituidos en modelos rivales de la universidad (Scott, 1997, p. 41). Al parecer de *postmodernos* como Scott y Bauman, el concepto de «conocimiento» se ha convertido en una categoría más amplia, que supera las definiciones y los ámbitos académicos y científicos y, por ello, a su entender, aparentemente ya no resulta claro que las universidades, tal y como están hoy constituidas, sean las instituciones más capaces de generar y manipular estas nuevas formas de conocimiento.

4.2. El debate sobre la teleología de la universidad europea

La agenda postmoderna en la universidad está teniendo notables implicaciones en la *teleología* que impulsa esta institución en el siglo XXI. Antaño, en el marco de la tradición liberal de la universidad, esta institución poseía la finalidad básica del cultivo de la mente; de conseguir la *cultura intelectual* consistente en aprender a pensar y lograr la excelencia intelectual (Ker, 1999, p. 24). Desde los nuevos presupuestos *postmodernistas* la misión de la universidad ya no se entiende desde un prisma holista y desinteresado dirigido a la «educación de las mentes de los alumnos» (Ker, 1999, p. 25) sino que, vinculada ahora a una nueva cultura profesional, esta misión se concibe como una enseñanza preparatoria para dar respuesta a las demandas laborales y económicas, y a una nueva cultura laboral crecientemente diversificada.

El cambio de finalidad y de las motivaciones que impulsan el quehacer universitario es claramente visible en las aserciones que, en décadas diversas, han realizado a este respecto influyentes informes sobre la enseñanza superior británica. Tomamos el ejemplo británico como paradigma de la enseñanza superior europea porque, como acertadamente han expuesto diversos autores, «es más probable que las universidades europeas se orienten en la dirección de las británicas que al revés» (Smith y Langslow, 1999, p. 8). En este sentido, resulta de gran interés analizar las preocupaciones que se han cernido sobre la universidad británica en décadas diversas, a través de informes emblemáticos como, muy especialmente, el Informe Robbins (1963) y el Informe Dearing (1997).

Como han afirmado algunos autores, en los últimos cientos de años en Europa, las universidades tuvieron a la enseñanza como su cometido esencial (Watson, 2007, p. 82). La revolución que se operó con Humboldt reportó una segunda misión a la institución universitaria: la investigación, la producción de conocimiento. En el reciente cambio de milenio hemos atestiguado una «segunda revolución académica» (Watson, 2007, p. 82) que ha añadido una tercera misión a la enseñanza superior. Esta nueva misión consiste en hacer disponible y difundir el conocimiento innovador de la enseñanza superior, para el beneficio de la economía y de la entera sociedad. Para el Informe Dearing británico, esta tercera misión era la primordial: el Informe Dearing «está implicado con las cuestiones materiales y con el rol central de la enseñanza superior en la economía» (Niche, 1997. Citado por Watson, 2007, p. 94), sancionando una clara visión economicista de la enseñanza universitaria. Este tinte economicista de la función de la institución universitaria está también presente en el actual *Anteproyecto de Ley Orgánica del Sistema Universitario (LOSU)* de 2021 del Ministerio de Universidades español, al aludir a los «doctorados industriales», las «pasarelas con estudios de Formación Profesional superior», y la «ayuda de las universidades a nuestra sociedad y economía» (Ministerio de Universidades, 2021).

4.3. El debate sobre las funciones sociales de la universidad europea

La institución universitaria desempeña una serie de funciones sociales que son concebidas de manera diversa por los académicos *modernistas* y por los *postmodernos*. Así, podemos decir que los académicos *modernistas* entienden las funciones sociales de la universidad como sigue:

-Función de *reproducción cultural* –la universidad debe garantizar la continuidad de la tradición cultural, y constituir un medio en el que la cultura epistemológica pueda ser debatida, revisada y renovada mediante la innovación.

-Función de *docencia* – la universidad tiene la responsabilidad social y cultural de enseñar a pensar críticamente respecto de la política y la sociedad (Filmer, 1997, p. 58). Junto a este cometido de formación de un pensamiento social crítico, esta postura es, con frecuencia, partidaria de asociar la excelencia epistemológica a la selección en el ingreso universitario, con un criterio basado en el método demostrado por los logros de los alumnos (Filmer, 1997, p. 58).

-Función de *investigación* – la concepción *modernista* se revela partidaria del desarrollo de una investigación pura y «desinteresada», atenta, de forma prioritaria, a los intereses epistemológicos del investigador.

Como valoración esencial del contenido de las funciones sociales de la universidad según son concebidas por los académicos *modernistas* cabe destacar que la independencia epistemológica que reclaman las funciones de docencia e investigación de este grupo de académicos, presupone una relación de completa autonomía de la universidad respecto de la sociedad. Se trata de una relación vertical de hegemonía de la primera respecto de la segunda, en tanto que es la universidad la que tiene la responsabilidad de dictar a la sociedad y a la política las prioridades de acción y el mejor camino de avance social hacia el futuro. Los académicos *modernistas* son conscientes de que hay unos rasgos en la sociedad actual que parecen reclamar una redefinición de estas funciones. No obstante, esta postura académica se muestra firme en la resolución de que las instituciones de enseñanza superior deben resistirse a los «roles reduccionistas» a que la política y la economía parecen abocarla, y afirman que la universidad debe «mantener una visión clara de su lugar y su rol en la sociedad contemporánea –visión que depende de la habilidad de estas instituciones en desarrollar una provisión desinteresada de educación, formación e investigación» (Filmer, 1997, p. 57). Como puede apreciarse, la postura *modernista*, lejos de representar una visión caduca y desfasada de la universidad, constituye una apuesta clara y decidida por un rol atemporal de la universidad como institución que lidera la sociedad. Por otra parte, esta visión también abraza nuevas funciones sociales de la universidad contemporánea que no entran en conflicto con el rol de liderazgo de la universidad, como son la función de educación permanente de la universidad, la función de educación para el ocio, así como la función universitaria de internacionalización y creación de redes europeas de excelencia.

Los académicos *postmodernos* poseen una concepción de las funciones sociales de la universidad bien diversa respecto de los autores anteriores. Este grupo de estudiosos sostiene que, a comienzos del siglo XXI, nos hallamos en una situación de ruptura total con la era de la modernidad tardía. Desde su perspectiva, esta escisión ha ocasionado cambios sustanciales en la institución universitaria. En concreto, entre las modificaciones que autores como Scott señalan que se han operado en la universidad como consecuencia de la era postmoderna destacan el nuevo carácter *funcionalista* de las categorías definitorias de la enseñanza superior frente al típicamente *esencialista* de antaño –ahora considerado anacrónico–; la sustitución de las tradiciones de relación íntima en la enseñanza superior británica por sistemas burocráticos de orientación y garantía de la calidad; la reducción del perfil y las prácticas colegiadas y del ideal de la comunidad universitaria y la potenciación, en su lugar, del poder y el perfil de los gestores institucionales; la erosión de las demarcaciones entre la enseñanza superior y otras formas de educación; la competición del criterio tradicional de acceso a la enseñanza superior mediante la selección académica con el de la elección del consumidor de la institución superior más

atractiva y, en suma, el énfasis en el rendimiento y la consecución de objetivos (Scott, 1997, pp. 38-41). Así, pues, con vistas a dar respuesta a la nueva configuración de la sociedad, la institución universitaria debe adoptar, según estos autores, unas nuevas funciones sociales distintas de las tradicionalmente desempeñadas:

-Función de *producción* de jerarquías sociales (ya no de *reproducción*).

-Función de *enseñanza e investigación*: el desarrollo de estas funciones no se entiende ahora desde un prisma holista y desinteresado dirigido a la «educación de las mentes de los alumnos» (Ker, 1999, p. 25), sino íntimamente vinculado y en respuesta a las demandas laborales y a una nueva cultura laboral de ocupaciones más diversificadas y difusas que las racionalistas y burocratizadas de antaño y que demandan un currículo orientado a la potenciación de destrezas, aptitudes y actitudes.

-Función de *educación permanente* (Scott, 1997, p. 45; Fernández, 1999, p. 221; Gellert, 1993, p. 240): esta función es destacada y promovida por todos los estudiosos. No obstante, los académicos *modernistas* la entienden, primordialmente, como la oportunidad que la institución universitaria brinda a toda la sociedad para participar en la sociedad del conocimiento. Y, por su parte, para *postmodernos* como Scott esta función supone «no solo proporcionar a los futuros graduados las destrezas del aprendizaje a lo largo de la vida –curiosidad, flexibilidad y adaptabilidad– sino potenciar el desarrollo de una nueva mentalidad irónica, intuitiva e *instantánea*» (Scott, 1997, p. 45).

-Función de *educación para el ocio*: esta función es adoptada, sin ambages, por ambas posturas académicas. Los diversos académicos entienden que la educación universitaria está «crecientemente incorporada en el sector más amplio de «aprendizaje y ocio», el cual constituye el 13 % del producto nacional bruto en Inglaterra» (Scott, 1997, p. 46). La enseñanza superior, pues, ya no ejerce solo una función meramente preparatoria y preliminar para el mundo laboral, sino que muchas personas acuden ahora a ella como antídoto al trabajo, por lo que la universidad debe atender al desarrollo de destrezas personales, sociales y vitales en las personas que acuden a la misma (Scott, 1997, p. 47).

Hay que destacar, como resumen de la visión postmoderna de las funciones sociales de la universidad, que sus concepciones proponen y suponen una relación de la universidad con la sociedad diametralmente opuesta a aquella defendida por la visión anterior. Así, la postura *postmoderna* sugiere una relación básicamente horizontal de la universidad con la sociedad, en la que la primera está supeditada a la agenda política de la sociedad, y a los imperativos económicos neoliberales actuales. Con esta propuesta, desde mi punto de vista, la universidad se ve desprovista de su *ethos* más característico y propio de liderazgo y conducción de la sociedad. Desde esta visión se entiende la pregunta que, con frecuencia, se plantean los *postmodernos*: *¿la muerte de la universidad?*, dado que, si la universidad es desprovista de su *ethos* específico, esta institución se asemeja a cualquier otra institución en la realización de una función de enseñanza y profesionalización atendiendo a los criterios del mercado.

4.4. El debate sobre la epistemología de la universidad europea

El sometimiento de las economías nacionales a los procesos de la globalización, ha generado una creciente presión por parte de la industria y el comercio en los gobiernos para que estos proporcionen incentivos a las universidades dirigidos a la obtención, por parte de estas, de «productos» e innovaciones comercializables (cf. King, 2004, p. 54). Las políticas nacionales de educación superior parecen estar garantizando que la financiación pública disponible para actividades discrecionales o marginales sea dirigida a ámbitos de investigación, bien focalizados directamente en innovación de productos, bien vinculada con áreas de innovación en grandes empresas globales, como las de alta tecnología (King, 2004, p. 55). En todos los ámbitos de la política universitaria, y de la misma institución universitaria, parece estarse imponiendo el paradigma de la *universidad empresarial* (King, 2004, p. 56), regido por lo que algunos autores han denominado el «capitalismo académico» (Slaughter y Leslie, 1997, citado por King, 2004, p. 54). Por «capitalismo académico» se entiende el «incremento de las relaciones de mercado en la producción y distribución de conocimiento académico» (Slaughter y Leslie, 1997, citado por King, 2004, p. 54). Hay autores que se refieren a esta nueva dinámica de los procesos universitarios como una sometida a los imperativos de rendimiento, «*performativity*», impuestos por instancias gubernamentales, a partir de los cuales la tradicional autonomía universitaria ha experimentado una disminución o «atenuación en sus relaciones económicas, pedagógicas, personales y de investigación» (Cowen, 1996, p. 245).

Como afirma el académico Cowen, el análisis teórico de las razones de la emergencia del paradigma postmodernista no ha sido nunca, realmente, del interés ni de las organizaciones internacionales ni de los gobiernos, que son los que, en definitiva, instan, ambos, a la reforma de los sistemas universitarios de modo que la competitividad internacional basada en el conocimiento y las aplicaciones de este en la economía produzcan un exitoso rendimiento. Desde el momento en que se ha operado la centralidad del conocimiento como bastión de la nueva economía internacional de la información y, más visiblemente, desde las décadas de los ochenta y noventa, se ha operado un movimiento de reforma universitaria, más manifiesto en países como los EE.UU., el Reino Unido, Canadá y Australia, dirigido a rediseñar los sistemas universitarios según criterios de eficiencia y relevancia. El concepto de eficiencia «incluye la medición de la producción universitaria de conocimiento, y el test de relevancia implica la valoración de la utilidad del contenido de la docencia y la investigación para la economía nacional» (Cowen, 1996, p. 246). Desde estos parámetros, organismos como la OCDE han apostado por promocionar, de preferencia, ciertos ámbitos científicos frente a otros (ie. la genética, la electrónica, la física, la bioquímica). Ya Lyotard, a comienzos de la década de los ochenta, estableció una cierta jerarquización entre disciplinas, estableciendo la «mayor importancia de unas ciencias frente a otras» (*ibidem*, p. 248). Así, Lyotard expuso que «(...) en los últimos cuarenta años las ciencias y tecnologías que han ostentado el liderazgo son las relacionadas con el lenguaje: problemas de comunicación y cibernética, teorías modernas de álgebra e informática, computadoras y sus lenguajes, problemas de almacenamiento de la información y bases de datos, telemática y la perfección de terminales inteligentes» (Lyotard, 1984, pp. 3-4).

De igual modo, en términos epistemológicos, y en lo que atañe a la producción del conocimiento, autores como Gibbons (1994) afirman que se está produciendo un tránsito del «conocimiento Tipo 1» al «conocimiento Tipo 2». El «conocimiento Tipo 1» implica

un conocimiento generado en un contexto disciplinar y cognitivo. Se trata de un conocimiento generado dentro de una estructura vertical. Frente a esa forma de hacer conocimiento, el «conocimiento Tipo 2» resulta de la multiplicación del conocimiento en la sociedad contemporánea y el crecimiento heterogéneo en el número y tipos de ámbitos en los que el conocimiento se produce y se utiliza. El «conocimiento Tipo 2» es uno de rasgos transdisciplinares y heterogéneos, e implica una estructura horizontal del conocimiento. Según algunos autores, este tipo de conocimiento tiene los rasgos de «no jerárquico, plural, transdisciplinar, cambiante y socialmente adaptado a las necesidades diversas de los estudiantes y de las prioridades de la industria» (Smith y Webster, 1997, p. 104).

Los rasgos epistemológicos de la universidad postmoderna tienen, como no podía ser de otra manera, hondas repercusiones en el ámbito de la investigación universitaria. En primer lugar, cabe decir que se aprecia una creciente convergencia entre la investigación básica y aplicada (King, 2004, p. 53). En términos generales, la tendencia apunta a una menor financiación de la docencia universitaria y a un incremento de aquella destinada a la investigación aplicada. La OCDE, en este sentido, ha instado a la acotación, por motivos económicos, de la investigación básica, y a la potenciación preferente de la investigación aplicada (*idem*). De igual modo, se potencian crecientemente las actividades que fomentan el potencial universitario de obtener financiación externa (King 2004, p. 54). En segundo lugar, cabe decir que la globalización ha potenciado la comercialización de elementos clave de la investigación universitaria (*idem*). Se han incrementado enormemente las relaciones de mercado en la producción y distribución del conocimiento académico, proceso especialmente manifiesto en las disciplinas vinculadas con las ciencias tecnológicas. Esto es ilustrado por la existencia, desde la década de los ochenta, de centros y departamentos interdisciplinares (ciencia óptica, ciencia cognitiva, etc.) caracterizados por sus actividades comerciales y que reflejan un intercambio emergente entre la empresa y la necesidad de las universidades de compensar el declive de la financiación pública mediante la búsqueda de mayores oportunidades de mercado (King, 2004, p. 54). En tercer lugar, puede decirse que, con relación a la investigación universitaria, la globalización ha potenciado una nueva función de la universidad, que radica en la internacionalización y la creación de redes europeas de excelencia y de desarrollo de una colaboración interestatal en la investigación, así como el análisis en la investigación de temáticas de interés mundial como el medioambiente, la inmigración o los derechos humanos.

Lo que parece claro es que, actualmente, en la sociedad occidental hay una compleja coexistencia de ambas tendencias. Por un lado, es clara la orientación empresarial que se quiere dotar a la universidad, a través del establecimiento de vínculos con el ámbito empresarial e industrial. Por otro lado, es manifiesta la reivindicación de muchos sectores relativa al hecho de que la actual sociedad del conocimiento precisa, más que nunca, de la categoría laboral de los denominados «analistas simbólicos», personas cuya excelencia analítica de la información y del conocimiento es solo aportada a través de una sólida y prolongada formación académica. Podemos interpretar que la primera tendencia es la que prima en la retórica política de las entidades y organismos internacionales actuales (Unión Europea, OCDE), mientras que la segunda es instada, sobre todo, por las entidades universitarias particulares y algunos ámbitos definidos y acotados del mundo laboral.

5. El impacto de Bolonia en la universidad europea y su incidencia en el debate modernismo-postmodernismo

Uno de los efectos más notables de la globalización en el ámbito internacional se ha cifrado en el establecimiento de un marco de organizaciones internacionales, a través de las cuales se ha configurado un «gobierno sin Gobierno» (Dale, 2007, 51). Sobresalientes entre esas instituciones internacionales se han revelado el FMI, la OCDE, el G-7, el Banco Mundial y la UE. En este epígrafe nos vamos a referir a dos de ellas, de particular relevancia en el tema que nos ocupa: la OCDE y la UE.

Nuestra referencia, breve, a la OCDE en este análisis se justifica en tanto que esta institución está revelando un impacto sin precedentes en los niveles educativos que preceden a la enseñanza superior en los sistemas educativos que pertenecen a la misma. Así, numerosos académicos coinciden en que, en el actual momento de globalización «la OCDE ha devenido crecientemente un actor político por derecho propio» (Henry *et al*, 2001) en política nacional e internacional. Desde la lógica neoliberal que preside el discurso educativo de la OCDE, esta institución analiza las cuestiones educativas desde un «fundamentalismo económico» (Rizvi and Lingard, 2009) y desde una dimensión esencialmente técnica, vinculada a estadísticas e indicadores internacionalmente comparables, respecto de los cuales la OCDE ha adquirido gran maestría. El programa PISA de la OCDE ha obtenido un impacto sin precedentes en política educativa internacional, y es una muestra del enfoque numérico y económico de las actuales propuestas educativas de los organismos internacionales. Los resultados PISA son tomados muy en serio por las naciones participantes, como medida de la eficacia de sus sistemas educativos y la calidad de su capital humano. Lo que en este análisis nos interesa de la OCDE y de PISA es la visión educativa propuesta y difundida por sus promotores. Así, Andreas Schleicher, Director del Departamento de Análisis e Indicadores de la OCDE, en el prólogo que ha escrito al conocido Informe McKinsey establece que «el mundo es indiferente a la tradición» y que «el éxito llegará a aquellos individuos y países dispuestos a adaptarse y abiertos al cambio» (Schleicher, 2007, 6). Estas palabras de Schleicher permiten apreciar y concluir el hecho de que el máximo promotor del Programa PISA es, sobre todo, un técnico experto en estadísticas e indicadores internacionalmente comparables, pero no lo es tanto en el conocimiento de los elementos pedagógicos que integran la cultura escolar de los diversos países que han participado en las pruebas PISA. Como es sabido, hay dos países que se sitúan en los primeros puestos del *ranking* establecido por el Programa PISA, Finlandia y Corea del Sur, que poseen una cultura escolar de reconocido tradicionalismo, que han demostrado que muchos de los elementos de la tradición educativa funcionan en el siglo XXI.

La Unión Europea (UE) es otra de las instituciones supranacionales de gran incidencia en los primeros años del siglo XXI. Particularmente relevante a nivel mundial en los tiempos actuales es su impulso del Espacio Europeo de Enseñanza Superior. En este proceso de armonización de sistemas de enseñanza superior nos hallamos profundamente involucrados e interesados no solo los países de la UE, sino todos aquellos demás continentes interesados en diseñar un sistema de enseñanza superior compatible con el europeo. Según el Informe *Trends V* de la *European Universities Association (EUA)*, «el legado más significativo de este Proceso será un cambio de paradigma educativo por todo

el continente» (Crosier, Purser y Smidt, 2007, 7). Como ocurre con los dirigentes educativos de la OCDE, también los asesores educativos del Proceso de Bolonia revelan poseer la extendida atribución de equivalencia, no enteramente empírica, entre excelencia e innovación y cambio. No es infrecuente asistir a explicaciones, por ejemplo, del éxito educativo de Corea del Sur de autores como Watkins y Biggs (1996), los cuales hablan de «la paradoja del estudiante asiático» para referirse a la aparente contradicción ante el empleo en este país de elementos pertenecientes al paradigma de la educación formal, y el éxito académico de los estudiantes del este asiático en pruebas internacionales de educación como el TIMSS del IEA y el PISA de la OCDE. Académicos como Crook han evidenciado la falta de pruebas empíricas que demuestren la mayor o menor bondad o eficacia del paradigma de la pedagogía formal sobre el de la pedagogía progresista, o de este respecto al primero (Crook, 2011).

Sin lugar a dudas, el inicio y desarrollo del Proceso de Bolonia ha reavivado el debate sobre el *ethos* moderno o postmoderno de la institución universitaria europea. Se trata de un debate apasionante sobre el que han aparecido obras bibliográficas de gran interés, como la editada por Anthony Smith y Frank Webster en el año 1997.

Desde un punto de vista teórico y conceptual podemos afirmar que los teóricos del Proceso de Bolonia se sitúan en una postura intermedia entre las perspectivas modernas y postmodernas de la concepción de la universidad. Así, la Declaración de la Sorbona subraya el «todavía papel imprescindible que desempeñan las universidades» en la creación de la Europa de los conocimientos (Declaración de la Sorbona, 1998). Este documento, y aquellos que le siguen doctrinalmente en la creación del EEES, como la Declaración de Bolonia de 1999, afirma el «papel protagonista de las instituciones de enseñanza superior europeas en la construcción del EEES» (Declaración de Bolonia, 1999). Desde un punto de vista teórico, la relevancia que estos documentos conceden a la universidad aleja a los teóricos del Proceso de Bolonia de posturas empíricamente postmodernas, las cuales hablan de la «desinstitucionalización del conocimiento» (Scott, 1997, 36) y, a la postre, finalizan sus reflexiones con interrogantes como «¿la muerte de la universidad?» (Smith y Webster, 1997, 106).

Otro de los parámetros de los planteamientos del Proceso de Bolonia en el que podemos percibir claramente la naturaleza moderada (a priori) de esta reforma, radica en su reconocimiento del valor y del legado de la tradición cultural europea. Así, documentos como el Comunicado de Berlín de 2003 establecen un claro equilibrio entre tradición y reforma al afirmar que «el objetivo (de la emergente Área de Educación Superior Europea) es preservar tanto la riqueza cultural europea como su diversidad lingüística, basada en la herencia de muy diversas tradiciones, y fomentar su potencial de innovación» (Comunicado de Berlín, 2003). No cabe duda que este planteamiento históricamente continuista del Proceso de Bolonia, no solo aleja el discurso de Bolonia de algunas propuestas postmodernas esencialmente rupturistas, sino que diseñan una ruta educativa de futuro altamente recomendada por académicos finlandeses que aconsejan, par el siglo XXI, un delicado equilibrio entre tradición y reforma, y la introducción de solo aquellos elementos educativos de validez probada y siempre que no modifiquen sustancialmente nada que se esté revelando eficaz en el sistema (Simola, 2005; Räsänen, 2006).

Por las cuestiones a las que hemos aludido, no podemos sino calificar la naturaleza y la concepción teórica del Proceso de Bolonia como de moderada y de educativamente acertada, pues creemos que solo se puede construir un futuro sólido en educación, historia y cultura, si está conveniente y firmemente vertebrado en la tradición que lo sustenta.

En lo que atañe a la teleología del Proceso de Bolonia, las cosas no están tan claras. Hay una serie de objetivos de índole general, que suscitan el consenso general de la comunidad universitaria europea. Se trata de los objetivos de que el EEES potencie «los valores democráticos, la diversidad de culturas y lenguas, y la diversidad de los sistemas de educación superior» (Declaración de Praga, 2001). Otros objetivos del EEES, explícitos en diversos documentos, también suscitan el consenso general, dado que ello contribuye a potenciar la democratización de la educación y la internacionalización de la misma. Son los objetivos de la movilidad, la cooperación universitaria, la garantía de la calidad, la promoción de la cohesión social y la reducción de las desigualdades sociales y de género, el vínculo del área de la educación superior europea y el área de investigación europea, y la potenciación del Aprendizaje a lo Largo de la Vida.

Hay otra serie de objetivos, fundamentalmente de índole estructural, que implican cambios sustanciales de los sistemas nacionales de educación superior, pero que han sido, a la postre, aceptados por la comunidad universitaria dado que contribuyen al fin de la creación de un espacio común de enseñanza superior europea que puede potenciar internacionalmente nuestros sistemas. Son los objetivos de adopción de un sistema basado en tres ciclos, la puesta a punto de un sistema de créditos ECTS, y demás elementos dirigidos a garantizar la compatibilidad y la comparabilidad de los sistemas nacionales de educación superior.

Por último, hay una serie de objetivos metodológicos y curriculares que afectan de lleno la entidad de los procesos educativos, que han tratado de ser impuestos a partir del Comunicado de Londres del año 2007 (en los documentos anteriores del Proceso de Bolonia no aparecían) y sobre los cuales hay una notable incertidumbre por parte de un sector de la comunidad universitaria europea. Frente al carácter esencialmente estructural de las medidas contenidas en los documentos marco anteriores (Declaraciones de la Sorbona, 1998; de Bolonia, 1999; de Praga, 2001; de Berlín, 2003, y de Bergen, 2005), el Comunicado de Londres de 2007 insiste (y así se especifica también en todos los documentos posteriores a este) en «la transición hacia una educación superior centrada en los estudiantes y no en una educación centrada en el profesor». En esta misma línea, los Comunicados de Lovaina (2009) y de Budapest (2010) insisten en la necesidad de una reforma curricular centrada en las competencias profesionales y en el desarrollo de resultados de aprendizaje. Tal es la insistencia actual de los últimos documentos del Proceso de Bolonia en una metodología y un currículo competencial y profesionalizante, que los informes de la *European Universities Association, EUA*, que informan las reuniones de Ministros de Educación europeos (*EUA Trends Report*, del *Trends I*, junio 1999, al *Trends VI*, 2010) hablan de que «el legado más significativo del proceso será un cambio de paradigma educativo por todo el continente» (Crosier, Purser, Smidt, 2007, 7), y de una «metamorfosis» de la educación superior europea (Sursock & Smidt, 2010, 15).

6. Conclusiones

Podemos afirmar que, desde hace unos años, los debates académicos en Educación Comparada han adoptado un creciente tono postmoderno. En lo que atañe a la educación globalmente considerada, la ascendencia del postmodernismo revela una cierta «fragmentación» e «incoherencia» que revela ciertas «inestabilidades y contradicciones». La aún vulnerabilidad e inestabilidad doctrinal de las propuestas educativas postmodernas promueven y permiten la coexistencia de esta polaridad en propuestas educativas. Hoy

más que nunca se revelan ciertas las palabras del académico Holmes en relación con la coexistencia de paradigmas educativos en el ámbito de las ciencias sociales en que se inscribe la ciencia de la Educación Comparada.

En lo relativo a la institución universitaria, empieza a despuntar la postura más indefinida y vulnerable de los académicos partidarios de la universidad postmoderna (Scott, 1997; Bauman, 1997) que incluso se han planteado interrogantes drásticos relativos a «¿la muerte de la universidad?» (Smith y Webster, 1997). En este sentido, frente a las funciones tradicionales de la universidad, que se cifraban en una función de reproducción cultural, de investigación pura y desinteresada, y de docencia basada en la enseñanza a pensar críticamente respecto de la política y la sociedad (Filmer, 1997, pp. 52-53), la universidad postmoderna se vertebra en funciones de producción, de enseñanza e investigación en respuesta a las demandas laborales, de educación permanente y de educación para el ocio (Scott, 1997, p. 45).

Desde un prisma epistemológico la nueva universidad construye su saber desde el reconocimiento del Modo 2 de creación del conocimiento, el cual se establece en un contexto de aplicación, heterogeneidad, ausencia de jerarquía, transitoriedad y responsabilidad social. Un aspecto nuclear que necesita revisión académica y política, máxime cuando constituye el punto crucial de desacuerdo entre los académicos *modernistas* y *postmodernos*, es el relativo a las consecuencias de dotar a la universidad de funciones como la de *innovación* y la exigencia que esta función con lleva de cooperación estrecha con la industria. Quizá esa función es más propia para ser desarrollada por otras instituciones, no universitarias, de enseñanza superior, que deben ser promovidas numérica y económicamente. Una de las graves consecuencias de potenciar la cultura profesional en la universidad frente a la académica radica en la relegación a un segundo plano de las humanidades y las ciencias sociales, y en la obligatoriedad de desarrollar de preferencia la vertiente más profesional de estas disciplinas. El perjuicio de ambas medidas a nivel social es incalculable: a las humanidades y las ciencias sociales compete, más que a otras disciplinas, el diseño del modelo de sociedad y de hombre para el siglo que acaba de comenzar, y más en estos tiempos relativistas y postmodernos en que nos encontramos. Sin esa orientación, fundamental en los ámbitos político y social, la misma sociedad queda al dictado de la economía como única vigía social, con todos los riesgos, limitaciones y empobrecimiento social y moral que esto supone. La respuesta de la universidad a la globalización no puede suponer, en ningún caso, la abdicación, por parte de esta institución, de su *ethos* constituyente y siempre vigente: la universidad es la entidad rectora, por excelencia, de los destinos de la sociedad en la que se inserta.

En otro orden de cosas, destacar que, pese a la aparente coherencia de las medias políticas propuestas por la Unión Europea en materia universitaria, el análisis de los procesos actualmente operantes en el entorno universitario, y los que se adivinan para un futuro próximo, detecta ciertas fisuras y contradicciones en materias de enorme relevancia social como, muy particularmente, el potencial democratizador o selectivo de las futuras instituciones universitarias, dadas las propuestas a favor de la privatización de la universidad que parecen derivarse de la globalización. Una mirada a la enseñanza superior norteamericana, modelo al que más certeramente nos encaminamos, puede aportar claves importantes en la resolución europea de estas dicotomías.

Quizá no exista aún una teoría postmoderna de la educación explícitamente articulada como tal, en la línea que afirma el académico Green (1994). Pero, desde mi particular opinión académica, parece claro que estamos asistiendo a un cambio de ciclo histórico

en el ámbito educativo internacional y global que se orienta al profesionalismo y a la potenciación de destrezas y competencias en el currículo académico de todos los niveles educativos de los sistemas, frente al prolongado período anterior que ha potenciado los contenidos de cuño teórico, académico, abstracto y doctrinal en los mismos. Si bien la literatura que analiza el impacto del postmodernismo en educación no ha llegado aún a vertebrar dicha teoría cuya existencia niega el académico Green, parece, en mi opinión y reflexión académicas, que con el postmodernismo se ha iniciado una era educativa que apuesta internacionalmente sin ambages por implantar las propuestas educativas de la Escuela Nueva en educación, muy particularmente sus propuestas paidocéntricas, de relaciones horizontales en la relación docente-discente, de predominio de la actividad, y de la evaluación continua en todo el sistema. Incluso países muy seguros de su tradición académica como Alemania y Finlandia, han sucumbido a este viraje educativo en sus *Gymnasium*. Muchas de las aportaciones educativas y formativas de la Escuela Nueva se revelan brillantes. No obstante, desde también la innegable bondad de muchos elementos educativos del paradigma de la pedagogía formal, creemos óptima la combinación de elementos de ambos paradigmas (formal y progresista), que equilibre y establezca procesos educativos sin mermas ni polarizaciones sesgadas.

Hay otro aspecto que deseamos comentar en estas conclusiones. Y es la dispar dirección operada, de arriba abajo con el Proceso de Bolonia de la UE, y de abajo arriba con el estudio PISA de la OCDE, de impacto educativo en los sistemas mundiales de educación. El Proceso de Bolonia de la UE ha seguido la lógica histórica de reforma de la educación desde la universidad. En la concepción del Proceso de Bolonia, que es el pensamiento imperante históricamente, la universidad es la institución mentora de los restantes niveles educativos, e influye en el carácter de los mismos en términos de contenidos y de metodologías educativas. De igual modo, en este proceder, es la universidad (muy particularmente a través de las ciencias humanas y sociales) la que concibe y diseña el modelo futuro de hombre y de sociedad. Este proceso experimenta una drástica ruptura y cambio con la evaluación PISA de la OCDE. En dicho proceso de la OCDE, se opera el estudio competencial de los niveles obligatorios de los sistemas educativos, los cuales tienen la suficiente entidad y relevancia por sí mismos para emitir una valoración de la idoneidad educativa de estos niveles educativos, más allá y de forma independiente de lo que puede reclamar la institución universitaria. Pero ni dichos niveles educativos de forma aislada, ni la institución universitaria sometido al dictado de la economía, pueden ya concebir el modelo futuro deseable de la sociedad humana.

En este proceso cultural y educativo hay elementos positivos y otros que se ven mejorados. Entre los aspectos favorables y que salen reforzados de este proceso se halla el sector de la formación profesional de los diversos países, particularmente España, que desde hacía ya demasiado tiempo precisaba una gran reforma de esa sección del sistema educativo. Entre los aspectos desfavorables se encuentra el hecho de la disminución del rol director y rector de la universidad (y de las ciencias humanas y sociales) en el diseño de los destinos sociales. La institución universitaria está actualmente experimentando un proceso contradictorio consistente en, de forma simultánea, el alejamiento y la reducción de sus tareas formativas. Así, por un lado los estudiantes casi de forma automática proceden a cursar el nivel de máster tras el estudio de sus reducidos grados. De igual modo, cada vez es mayor el número de egresados del nivel de máster que se encamina a estudios de doctorado. Por el contrario, las instituciones universitarias vienen de forma creciente diseñando y ofertando la estructura institucional de los *microgrados*, como

formación universitaria rápida y profesionalizante, que busca finalizar de forma breve y concisa el proceso educativo de este nivel de la enseñanza.

Como reflexión esencial frente a estos nuevos planteamientos postmodernos en educación podemos colegir que la teoría de la postmodernidad posee aún muchas vulnerabilidades y carencias. Ello hace especialmente recomendable la propuesta de una relación equilibrada y continuista, no rupturista, con la etapa de la Modernidad. Coincidimos con Habermas (1988) en su reflexión de que el proyecto de la Modernidad está aún inacabado, y de que la crítica postmoderna supone un correctivo al proyecto de la Modernidad que puede ser perfectamente incorporado a dicho proyecto, modificándolo, pero no invalidándolo ni sustituyéndolo. Con dichos correctivos, el proyecto de la Modernidad y muchas de sus metanarrativas siguen siendo enteramente válidas. El postmodernismo debería guardar un equilibrio con la Modernidad, pues es obvio que no todo el proyecto moderno es inválido.

7. Referencias bibliográficas

- Anderson, P. (2000). *Los orígenes de la postmodernidad*. Madrid: Akal.
- Ball, S. (1998). Big policies/small world: An introduction to international perspectives in education policy. *Comparative Education*, 34(2), 119-130.
- Ball, S. J. (2006). *Education Policy and Social Class. The selected works of Stephen J. Ball*. London: Routledge.
- Bauman, Z. (1997). Universities: Old, New and Different. En A. Smith & F. Webster (Eds.), *The Postmodern University? Contested visions of Higher Education in Society*. Buckingham: SRHE and Open University Press.
- Bertens, H. (1995). *The idea of the postmodern: a history*. London: Routledge.
- Carter, J. (1998). *Postmodernity and the Fragmentation of Welfare*. London: Routledge.
- Comisión Europea (1993). *¿Qué futuro para la educación superior en Europa? Reacciones al Memorandum*. Bruselas: Comisión Europea.
- Comisión Europea (2003). *El papel de las universidades en la Europa del conocimiento*. Bruselas: Comisión Europea.
- Comisión Europea (2006). *Delivering on the modernization agenda for universities: education, research and innovation*. Bruselas: Comisión Europea.
- Committee of Higher Education (1963). *Higher Education*. Report of the Committee appointed by the Prime Minister under the Chairmanship of Lord Robbins 1961-1963. London: HMSO.
- Comunicado de Berlín (2003). *Educación Superior Europea*. Berlín: Conferencia Ministros Educación Superior.
- Cowen, R. (1996). Performativity, Postmodernity and the University. *Comparative Education*, 32, 245-258.

- Cowen, R. (2003). Agendas of attention: A response to Ninnes and Burnett. *Comparative Education*, 39(3), 299-302.
- Crook, D. (2011). Standards in English education: An enduring historical issue. *Revista Española de Educación Comparada*, 18.
- Crosier, D., Purser, L. & Smidt, H. (2007). *Trends V: Universities shaping the European Higher Education Area*. Brussels: EUA.
- Dale, R. (2007). Specifying Globalization Effects on National Policy. En B. Lingard & J. Ozga (Eds.). *Education Policy and Politics*. London: Routledge.
- Declaración de Bolonia (1999). *El Espacio Europeo de la Enseñanza Superior*. Bolonia: Conferencia Ministros Educación Superior.
- Declaración de Praga (2001). *Hacia el Área de la Educación Superior Europea*. Praga, Conferencia Ministros Educación Superior.
- Declaración de la Sorbona (1998). *Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo*. París: Ministros de Educación Superior.
- Fernández, J. M. (1999). *Manual de política y legislación educativas*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Filmer, P. (1997). Disinterestedness and the Modern University. En A. Smith & F. Webster (Eds.), *The Postmodern University? Contested visions of Higher Education in Society*. Buckingham: SRHE and Open University Press.
- García Garrido, J. L. (1996). *Fundamentos de Educación Comparada*. Madrid: Dykinson.
- García Garrido, J.L. (1998). Un nuevo horizonte para la educación secundaria. En AA.VV., *Aprender para el futuro. La educación secundaria, pivote del sistema educativo*. Madrid: Fundación Santillana.
- García Ruiz, M. J. (2011). La Educación Comparada: una disciplina entre la Modernidad y el Postmodernismo. *Revista Latinoamericana de la Educación*, 2, 40-59.
- Gellert, C. (Ed.) (1993). *Higher Education in Europe*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Gibbons, M. (2004). Globalization, Innovation and Socially Robust Knowledge. En R. King (Ed.), *The University in the Global Age*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Green, A. (1994). Postmodernism and state education. *Journal of Education Policy*, 9(1), 67-83
- Habermas, J. (1988). Modernidad versus Postmodernidad. En J. Picó (Ed.), *Modernidad y Postmodernidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Henry, M. et al. (2001). *The OCDE, globalization and education policy*. Oxford: Pergamon.

- Jarvis, P. (1996). Continuing education in a late-modern or global society: towards a theoretical framework for comparative analysis. *Comparative Education*, 32(2), 233-44.
- Jones, B. (1995). *Sleepers Wake! Technology and the Future of Work*. Melbourne: Oxford University Press.
- Ker, I. (1999). Newman's Idea of a University. A Guide for the Contemporary University?. En Smith, D. y Langslow, A. K. (Eds.), *The Idea of a University*. London, Jessica Kingsley Publishers.
- King, R. (2004). *The university in the Global Age*. Basingstoke, Palgrave Macmillan.
- Kogan, M. y Hanney, S. (2000). *Reforming higher education*. London, Jessica Kingsley Publishers.
- Kumar, K. (1997). The Need for Place. En A. Smith & F. Webster (Eds.), *The Postmodern University? Contested visions of Higher Education in Society*. Buckingham: SRHE and Open University Press.
- Kunitz, S. J. (Ed.). (1955). *Twentieth Century Authors – First Supplement*. New York.
- Liotard, J. F. (1984). *The Postmodern Condition. A Report on Knowledge*. Manchester: University of Manchester Press.
- Mehta, S. & Ninnes, P. (2000). *Postpositivist debates and comparative education: resistance, reinvention, revolution*. Paper presented at the CIES annual conference. San Antonio, Texas. *Comparative Education*, 39(3), 279-297.
- Ministerio de Universidades (2021). *Anteproyecto de la Ley Orgánica del Sistema Universitario a los efectos previstos en el artículo 26.4 de la Ley 50/1997, de 27 de noviembre, del Gobierno*. Madrid: Ministerio de Universidades.
- National Committee of Inquiry into Higher Education (NCIHE). (1997). *Higher Education in the Learning Society (The Dearing Report)*. London: HMSO.
- Ninnes, P. & Burnett, G. (2003). Comparative Education research: poststructuralist possibilities.
- Ninnes, P. & Mehta, S. (2000). Postpositivist theorizing and research: challenges and opportunities for Comparative Education. *Comparative Education Review*, 44(2), 205-212.
- Olson, C. (1966). Projective Verse. En R. Creeley (Ed.), *Selected Writings*. New York.
- Paulston, R. (1999). Mapping comparative education after postmodernity. *Comparative Education Review*, 43(4), 438-63.
- Peters, M. (Ed.) (1998). *Naming the multiple: poststructuralism and education*. Connecticut: Bergin and Garvey.
- Puelles Benítez, M. de (1993). Estado y educación en las sociedades europeas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1.

- Räsänen, R. (2006). *Quality Education – A Small Nation’s Investment for Future*. Oulu: Faculty of Education. Teaching material for teacher education. Document not published.
- Rizvi, F. and Lingard, B. (2009). The OCDE and Global Shift in Education Policy. En Cowen, R. & Kazamias, A.M. (Eds). *International Handbook of Comparative Education*. London: Springer.
- Rust, V. D. (1991). Post-modernism and its comparative implications. *Comparative Education Review*, 35(4)
- Scott, P. (1997). ‘The Postmodern University?’. En A. Smith & F. Webster. (Eds.), *The Postmodern University? Contested Visions of Higher Education in Society*. Buckingham: SRHE and Open University Press.
- Simola, H. (2005). The Finnish miracle of PISA: historical and sociological remarks on teaching and teacher education, *Comparative Education*, 41(4). Pp. 455-470.
- Schleicher (2007). Introduction. In McKinsey Report. *How the world’s best-performing school systems come out on top*. Mckinsey & Company.
- Smart, B. (1992). *Modern Conditions, Postmodern Controversies*. London: Routledge.
- Smith, D. y Langslow, A. K. (Eds.) (1999). *The Idea of a University*. London, Jessica Kingsley Publishers.
- Smith, A. & Webster, F. (Eds.) (1997). *The Postmodern University? Contested Visions of Higher Education in Society*. Buckingham: SRHE and Open University Press.
- Sotelo Martínez, I. (2003). La invención de Europa: la realidad histórico-cultural de Europa. En AA.VV., *La formación de europeos*. Madrid: Academia Europea de Ciencias y Artes.
- Watson, D. (2007). *Whatever happened to the Dearing Report? UK higher education 1997-2007*. A professional lecture by David Watson. London: Institute of Education.
- Watson, D. and Amoah, M. (Eds.) (2007). *The Dearing Report. Ten years on*. London: Institute of Education, Bedford Way Papers.
- Welch, A. (2003). Technocracy, uncertainty and ethics. Comparative Education in an age of postmodernity and globalization. En R. Arnove and C. A. Torres (Eds.), *Comparative Education. The Dialectic of the local and the Global*. Lanham: Rowman and Littlefield.
- Yeatman, A. (1994). *Postmodern Revisionings of the Political*. London: Routledge.
- Young, R. (1997). Comparative methodology and postmodern relativism. *International Review of Education*, 43(4), 497-505.

6



*Lectiions through Lecture-Performance.
Making forgotten conflicts visible through
creative innovation in International
and Comparative Education*

*Lecciones desde la Lecture- Performance.
Visibilizando conflictos olvidados a través de la innovación
creativa en Educación Internacional y Comparada*

**María-Jesús Martínez-Usarralde*;
Pablo Álvarez Domínguez****

DOI: 10.5944/reec.40.2022.31171

Recibido: **11 de julio de 2021**

Aceptado: **20 de septiembre de 2021**

*MARÍA-JESÚS MARTÍNEZ-USARRALDE: «Manuel Castillo» award for studies and dissemination on Cooperation for Human Development and Peace (2012). SEEC «Ángel González Hernández» Award for the best article on comparative issues of the year 2016. Professor of the Department of Comparative Education and History of Education of the Faculty of Philosophy and Educational Sciences of the University of Valencia (Spain). Her research interests focus on the topics of Comparative and International Education, Development Cooperation and education, inclusion and educational and intercultural mediation, as well as learning methodologies in the university such as Service Learning. **Datos de contacto:** E-mail: m.jesus.martinez@uv.es.

PABLO ÁLVAREZ DOMÍNGUEZ: “Educa Abanca Award, 2020”. 3rd Best university teacher in Spain. Professor of the Department of Theory and History of Education and Social Pedagogy of the Faculty of Educational Sciences of the University of Sevilla (Spain). He is a member of the excellence in research group «Historia, memoria y patrimonio de la educación» [History, memory and education heritage], which is funded through the Andalusian University Research Plan. His research lines include history of education, teaching of the history of education, innovation teaching, and museology of education and museum pedagogy. A founder of the education museum at the University of Seville’s Faculty of Education Sciences, he is currently secretary of its executive committee; he was secretary of the Spanish Society for the Study of Historical Educational Heritage (SEPHE) (2012-20). **Datos de contacto: E-mail: pabloalvarez@us.es

Abstract

In the supra and international scenario, conflict and education in countries involved in armed conflicts have become a powerful *raison d'être* on the part of both institutions and scholars, that have been developing various topics regarding politics and organization, in addition to didactics. Comparative and International Education are presently redefining its features and ontological elements and contribute to these issues, given their plural and eclectic nature.

In the light of the abovementioned, this article aims to present the research and results of an innovative education project that relies on International Education to spotlight the situation of education in countries involved in conflict. The proposal gathers different actions on methodological innovation, all with a common thread: the implementation of drama-based techniques in the classroom, in particular, the *Lecture-Performance*, an hybrid concept which combines research and student's autonomous work with basic resources of theatrical practice. The main results of the study show that this teaching methodology encourages students to develop creativity, originality and spontaneity, fostering responsibility, tolerance and empathy in relation to international and comparative conflicts.

Keywords: Conflict; education in emergencies; International Education; Comparative Education; *Lecture-Performance*.

Resumen

En el escenario supra e internacional, el conflicto y la educación en países involucrados en conflictos armados se han convertido en una poderosa *raison d'être* tanto de instituciones como de la academia, que han venido desentrañando diversos temas desde política y organización, además de la didáctica educativas. La Educación Comparada e Internacional está redefiniendo sus rasgos y elementos ontológicos y contribuye a estos temas, dado su carácter plural y ecléctico.

A la luz de lo anterior, este artículo tiene como objetivo presentar la investigación y los resultados de un proyecto educativo innovador que se apoya en la Educación Internacional para resaltar la situación de la educación en países en conflicto. La propuesta recoge diferentes acciones de innovación metodológica, todas con un hilo conductor: la implementación de técnicas basadas en el drama en el aula, en particular, la *Lecture-Performance*, un concepto híbrido que combina la investigación y el trabajo autónomo del alumnado con los recursos básicos de la práctica teatral. Los principales resultados del trabajo ponen de manifiesto que esta metodología didáctica fomenta en el alumnado el desarrollo de la creatividad, la originalidad y la espontaneidad, potenciando la responsabilidad, la tolerancia y la empatía en relación con los conflictos internacionales y comparados.

Palabras clave: Conflicto; educación en emergencias; Educación Internacional; Educación Comparada; *Lecture-Performance*.

1. Introduction

The armed conflicts that occur worldwide and happen along a reasonable time line to evidence their existence have turned into an archetypical reality that must be apprehended all its parameters. Among these, education emerges as one of the main active interlocutors, interpreting it from the cosmovision generated both for refugees and displaced persons and for societies in conflict or post-conflict (Versmeksse *et al.*, 2017). Among the reasons that lead their actions are the consequences that such conflicts bring to education itself and to the right holders: children, teachers and communities. These consequences stand as a systematic and radical violation of their rights in areas of destruction, fear and desolation.

Save the Children (2018), on their Index of Current Dangers for Children that threaten the enjoyment of this life stage, warns that, despite the fact that the situation of children in general seems to be more favourable in 95 of the 175 countries surveyed, at least 240 million children live in fragile, conflict-stricken countries. Education plays an interstitial role in the reconstruction of conflicts and affected countries, preparing their inhabitants for a state of peace, especially for children whose rights are infringed for this reason. Besides, education provides psychosocial support, helps train teachers and integrates psycho-pedagogical practices by procuring materials and reflecting human and children rights in their daily work (Dryden-Peterson, 2016, p. 195).

De facto, education is conceived as a human right for every child, and children in conflict-affected fragile states (CAFS) have fewer opportunities to attend school (Save the Children UK, 2006). Human Rights Watch defines “attacks on education” as the global scale of violations that put children at risk and deny them access to education. This situation includes attacks on school facilities, intimidation and harassment of teachers and students, military occupation of schools and recruitment of children to become soldiers, among others. Human Rights Watch therefore urges states to endorse the Safe Schools Declaration, an international commitment to protect and free them from military attacks in times of war. From his Theory of Complexity, Davies (2005) discusses the role of education from the viewpoint that schools are both part of the problem and the solution to conflict and post-conflict situations. Thus, this scholar insists on the school restructuring of relations, the culture of learning, language usages, curriculum and textbooks and, finally, the role of governance.

The consolidation of this line of research that brings together transnational and international policy, cooperation for development and education has built on its own conceptual architecture from the consideration of the so-called “fragile” or “in conflict” countries. Both denominations, often interchangeable (Dryden-Peterson, 2016), have been used by international organizations such as the World Bank or the OECD, and where the presence of children has escalated in recent years, with devastating short-, medium- and long-term effects on education (Menashy and Dryden Peterson, 2015).

Given the impact of armed conflicts on a global scale, as evidenced by the institutional cartography, this article aims to present the results of an educational innovation project developed at the University of Valencia (Spain). Based on the models that legitimise a critical view of comparative and international education (Nóvoa, 2018), this project has sought to make visible the educational situation in countries in (past and present) conflicts on a global scale, from the course of ‘International Education’ of the BA Degree in Social Education. This has been carried out through an active, critical and transforming

student participation, linked to the design and execution of theatrical and performative proposals, aimed at favouring critical and artistic stances with respect to situations of international conflict.

This article is divided into four sections. Firstly, the focus is on the object of study: the consideration of conflict in educational research to move on, secondly, to account for the methodology used in our educational project on conflicts in the course 'International Education', which focuses on the design and implementation of Lecture-Performance as a pedagogical resource. The third section deals with the results from the development of the methodological approach. Lastly, we offer some conclusions from the analysis and impact of the experience

2. Meaning and uses of critical and reflexive comparative and international education: reading the world

With respect to the purposes that comparative and educational education should deal with, there is at present a large number, according to the contexts that need to be elucidated in a socio-educational manner. Arnove (1999) identifies three dimensions in comparative education from the meaning given by the comparatists: theoretical, melioristic and international, the latter linked to a world in peace. Schriewer (2015), in turn, refers to the discipline as being either academic or interventionist. We deem this latter dimension as highly relevant, as it seems to most accurately describe one of the current scenarios that the discipline exhibits. This third model, advocated by, for instance, Albatch (1990), Nóvoa (2000, 2018) and Phillips (1999), should necessarily be added to the classic diatribe between theoretical and practical comparative education. A model that has been coherently developed from the heuristic nature that distinguishes comparative and international education on today's world scenarios and that requires, in effect, both forms to be, primarily, critical as "we have to move from the analysis of facts to the analysis of the meaning of facts" (Nóvoa 2000a, 106). A problematised comparative education that, through estrangement, intercession and communication, in a bipolar scenario of competition and collaboration (Powell, 2020), does not relinquish its commitment to everyday reality, nor does accept the mission of merely feeding political powers: a comparative education that is not confined to descriptive and prescriptive models but rather embraces its own historicity and defends the development of comprehensive approaches (117). Phillips (2000) also holds this view, arguing that comparing is an essential part of thought processes that allows us to understand the meaning of and our experience in the world: only by making comparisons can we legitimately defend our position on most important issues that need judgement.

In this model, there is not only one but "many Comparative Educations" (Cowen 2000) that rest on the current scenario of globalisation. Based on earlier interpretations by Cowen (1996) ('read the world') and Dale (2000), the most current perspectives highlight the role played by both comparative and international education in the emergence of still embryonic science of comparative global educational policy that compels us to reconsider both the object of study and the structuring method, as well as to reappraise its forms of interpretation and to redress the limitations of some decontextualized and excessively nomothetical analyses that hinder effective comparison.

The position above has to be complemented with the object of study of the present work. In fact, as Shas, and Lopes Cardoso (2015) argue, reflections are needed on historical and current forms of globalisation and on the modes in which conflicts based on social, political, cultural, religious, ethnic and class grounds within education are linked to tensions derived from movements and flows of ideas, goods, services and people within and across borders.

It is precisely from this critical perspective that we must read the tensions and contradictions between countries in armed conflicts and their links to education, for which we require interdisciplinary perspectives beyond the educational space: the insights of Law, Political Economy, Sociology, Gender Studies and, de facto, Social History, will help to develop research geared to this area of study, from a multiplicity of discipline-specific analytical methods and frameworks (Steiner-Khamsi 2014). From this critical model, research ought to question and challenge issues perceived as hegemonic in these contexts in pursuit of social transformation. In this regard, while research in this field of conflict and education has tried to focus on particular crises and the specific problems that caused them, this critical perspective would attempt to signify that conflicts cannot be defined from positivist and naïve perspectives that adhere to the cause-effect principle. Accordingly, the position of countries involved in such conflicts must be ascertained within a broader context of the institutional, structural, economic, and socio-economic settings, given the melting pot of “the structures, institutions and agents operating under, around, above and behind nation-states (local governments, national states, neighbouring states, regional treaties, supra-governmental bodies and other nation-states” (Novelli 2011, 7).

Thus, acknowledging the delicate and critical present period of transition and new configuration of attributes and ontological features of comparative and international education (Egido and Martínez-Usarralde, 2019), as pointed out, Davies (2005, 368-369) puts forth several avenues of work from which both disciplines can contribute, given their epistemologically plural and eclectic nature: to activate alternative mechanisms for evaluating the relevance and quality of education in conflict-afflicted countries through indicators such as ISAPSE (International Studies of Achievement in Peace and Security Education); to produce and disseminate comparative statistics of the ratios of military and education expenditures, as well as ‘soldier-teacher’ ratios; to explore how educators can more effectively teach about citizenship, peace and democracy – linked precisely to conflict – through the analysis of resources, demands for accountability or for engagement in active citizenship movements; to conduct comparative studies on how schools in conflict or post-conflict zones educate about their own conflict, as well as studies on the resilience or disappearance of these schools; and to undertake intercultural and longitudinal research on the impact of education for global citizenship on its contribution to peace.

3. International education: the conflict as *raison d’être*

The research on the intersection between conflict and education is abundant, given the heterogeneity of theoretical perspectives, paradigms and heuristic models (e.g. theories of socialisation, international legislation and cultural political economy, education for global citizenship-EGC), which are granted a certain corpus through specific studies and research. Shah and Lopes Cardozo (2015) also draw attention to the changing nature of

this binomial, as it is subject to geopolitical balances of power through tectonic changes. Paulston and Rappleye (2007) state that, in general, and especially at the beginning of the 21st century, publications in the field of education and conflict reflect an apparent distance between theory and practice in this field. However, in this section we wish precisely to refer to some studies after a non-exhaustive bibliographical search, in order to map three focal points on which they are based: the political and educational perspectives, centred on conflict-afflicted countries and their educational situation and, finally, the pedagogical perspective which, from developed countries, suggests the way to work on conflicts from education. Our work is inscribed into this latter perspective.

Thus, on the one hand, we find some attempts to *read* the educational conflict politically. The international educational agendas have, therefore, to recognise violence in education as an inexcusable and urgent challenge in the context of human and children's rights, and a barrier to social and economic development. Novelli (2016) argues that education in these contexts increases inequality, and they advocate an interdisciplinary and holistic approach that examines and guides educational inequality in conflict-afflicted countries in their economic, cultural and political dimensions; and in ethnically diverse societies, this inequality is built through schools ethnically-based on national identity, thus excluding minorities (Dryden-Peterson and Mulimbi, 2017). In a student-centred ethnographic analysis of Rwanda, Williams (2019) unveils the contradictions between its narratives and the government's inclusive development policies in basic education, thereby evidencing the reproduction of inequalities in formal education. This line of research is also pursued in higher education: Sen (2019) uses the term "hybrid governance" to refer to the political reforms in Higher Education in Cambodia after the armed civil conflict. Finally, this first political perspective is completed with such other studies as those on the effectiveness and sectorialisation of international aid in the reconstruction of post-conflict countries (Donaubauer *et al.*, 2019), or on the effects of remittances on educational enrolment rates in the different quintiles of families also in post-war Bosnia-Herzegovina (Oruc *et al.*, 2019).

Secondly, research on educational perspectives that are spread and implemented in contexts of conflict: how teaching and learning unfolds in contexts of conflict or, more appropriately, how these "resilient schools" contribute to transforming education (Davies, 2005, p. 364). Conflict is interpreted from this educational focus in the classrooms of conflict-ridden countries. Thus, it is acknowledged that minimum security standards must be ensured (Nordtveit, 2016), while at the same time attempts must be made to take measures on the effects caused in such contexts: early dropout, different forms of abuse and bullying both at home and at school, the increasing incidence of child marriage, abusive work and, in some cases, the worst forms of child labour. From this perspective, Slone and Shoshani (2008) analyse the resilience of Israeli children exposed political violence and psychological stress as a result of political conflict through an intervention programme in primary education, thereby reinforcing the role of the education system. Zuilkowski and Marty (2021) center their interest in how students feel safe in school in a region in northeast Nigeria experiencing protracted conflict. On the conflict in Syria, Deane (2016) also recognises that current educational policy is focused on the resettlement of refugees in host countries, where educators are equipped to identify, respond to, and transform the needs of the next 'lost generation' (in their opinion), thus trying to reduce the risk of stigma, desolation, intra-community tensions, marginalisation and even radicalisation of Syrian society. Meanwhile, Taka (2021) examines

how learners in post genocide Rwanda give meaning of the complex education journey that they undertook and their motivations for a second chance education.

Notwithstanding this educational perspective, some other research, including Hanna (2017), focuses on analysing the conflict narratives which have a very defined identity in the case of ethno-nationally divided countries, such as Israel and Northern Ireland, interpreting the notions of “freedom”, “freedom of expression” and “no discrimination” in the classrooms of these fragmented societies. Teachers who live in these contexts are also of interest: Matsumoto (2018) is concerned with the aspirations and experiences of vocational trainers in countries in conflict, especially Sierra Leone, with a focus on capacity theory. Within the framework of Peace and Conflict Studies (PACS), Kester (2019) carries out an ethnographic study on 25 peace scholars in order to enquiry into the meaning these give to “global equity” and to “post-structural violence”, thus confirming the clearly educational value of the first concept over the second.

In this respect, some research denounces the way textbooks and teaching materials in countries in conflict are hindering the reconstruction of a culture of peace and coexistence in education (Bradley-Levine and Zainulabdin, 2020). Furthermore *et al.* (2016) show that, in spite of the dissemination of materials for primary education, policies in post-conflict countries such as Afghanistan, Sri Lanka and Southern Sudan, far from contributing to peace-building, engendered and reinforced dividing perspectives of reproduction of culture of hostility, division, violence and silence so as to maintain and even exacerbate existing inequalities. In this same line, Cunningham and Ladd (2018) carry out research in 6 interreligious schools on the secondary-education curriculum developed in Sri Lanka’s peace-building era. Their results evidence that teaching does not explicitly address the historical roots of conflict, critical thinking or the necessary skills to discuss social coherence. Finally, in this review (likely to be expanded), a third group of studies focuses on articulating educational actions, based on pedagogical teaching and learning methods, to work on topics directly affecting countries in conflict. These actions mainly originate in conflict-free countries and are generated for fundamentally sensitising purposes. These are often united with perspectives linked to cooperation for development, in addition to heuristic interests about reality in terms of internationalisation and its effect on global geopolitical and human order. Belloni (2008) makes use of role playing with Italian students for them to acquire a more active and empowering role in their learning process on the basis of the management of conflict dynamics and intervention in conflict areas contextualised in a Bosnian town. Kampf and Cuhadar (2015) evaluate the motivating role of a teaching-learning software – Global Conflicts – to pursue the interactive resolution of conflicts and education for peace with Palestinian, Israeli-Jewish and Guatemalan students. From the university classroom, Toros *et al.* (2018) address the perceived distance between human experience in war and daily life with British students. From the university classroom, as a result of multi-disciplinary work, the present research is ascribed to this third line of investigations that approach conflict from the perspective of higher education. In this sense, the didactic proposal developed in the following section aims to contribute to this third strand.

4. Methodological design

The presence of imagination, creativity and attraction is an important value in the exercise of university teaching (Dubovicki, 2019), which has an impact on the learning and

the competencies acquired by students. The freedom of unlimited imagination cannot be the exclusive privilege of professional artists, but must be part of all teaching activities that enter uncharted territories. Camnitzer (2018, p. 17) points out that “proper education is, precisely, a confrontation with the unknown, while confrontation with what is known is only training”. Thus, it is possible to participate actively in the construction of the pedagogical practices of the future, after invoking the social imaginary and reflecting on the international educational past and present. Therefore, the use of Lecture-Performance (Even and Schewe, 2016; Milder, 2011) as a pedagogical method in the field of International Education contributes to reinventing the teaching practice in areas of knowledge tied to the use of traditional teaching methodologies (Belloni, 2008; Kester, 2019; Matsumoto 2018; Oruc *et al.*, 2019).

Lecture-Performance is a construct in which pedagogy and artistic practice converge and interact to further the deconstruction of knowledge through the development of divergent thinking that is coupled with various artistic readings on situated educations. Conceived as an artistic expression, it is a teaching resource that can help university students realise that creative thinking constitutes an opportunity to reflect critically on problems or situations to then transform them.

The emergence of Lecture-Performance as a sub-genre of Performance, at the crossroads between art and the academia, goes back to the 1960s, with its basis in conceptual art. On the idea by the American artist Sol LeWitt (1928-2007), this art advocates that the true work of art is not the physical object produced by the artist but the concepts and ideas contained in it¹. Lecture-Performance, as a mode of expression for visual artists, refers to a type of presentation that transcends what is merely academic. Through it the artist tries to interpret the world using representations that merge elements of drama with those of other visual disciplines. Thus, the hybrid nature of this medium of expression combines such features as storytelling, media, the internet, advertisements, slogans, images and technology, in order to explore the relationship between image and text, facts and consensus, ideas and narratives through drama. With regard to contemporary performance, artists carry on with tradition, and they seek to shift through their work the dividing lines between art and life. The aim is to achieve a perhaps utopian ideal but which must still be pursued in the university classroom: “the belief that consciousness stemming from teaching and learning can lead to a new way to live in society” (Milder, 2011, p. 13).

Considering the case of university academicism, there are two aspects in the present pedagogical proposal that deserve special consideration: firstly, the revival of the Lecture-Performance on the artistic side and, secondly, the introduction of artistic (i.e. dramatic) techniques in the classroom (Ryan and Marino-Maio, 2011). This approach, in which teaching and learning intersect, is limited to these two sources of inspiration and redefines itself with the aim of renewing teaching methodologies in the field of higher education (Devlin and Samarawickrema, 2010). This is essential work for the construction of new teaching models based on the use of drama.

In terms of the methodological approach, we focus on an intrinsic case study - understood as a particular, descriptive and heuristic analysis of an example in pedagogical

¹ Conceptual art attempted to make explicit that art could be made without the need to produce artistic objects, and that, thus, the aesthetic experience exists without being mediated by objectuality. In this sense, there is an appeal to judgement and reflective contemplation, over and above immediate pleasure provoked by contemplation. Cf. Masdearte.com: <http://masdearte.com/movimientos/arte-conceptual/> [Accessed January 11, 2021].

action - (Yacuzzi, 2005), and driven by participant observation (Hamel *et al.*, 1993). In the present work we focus on Lecture-Performance as a didactic resource in the field of international education. When lecturers and students at university resort to it as a subject, significant pedagogical processes are forged, in which creativity and drama play a part in facilitating the understanding, interpretation and reconstruction of the various theories, discourses and practices currently linked to international politics and the education of children in conflict situations. With our proposal of Lecture-Performance, conceived as a hybrid form that integrates topic-specific research with its stage representation, we intend to raise students' awareness of a real presence, not hidden behind a screen or isolated from the academic environment or tangible relations. The execution of this methodological approach enables students to view reality through new lenses and to try to question and interrogate it, thus wondering why things are the way they are and why they produce their corresponding effects and consequences; and learning, furthermore, to decode reality in order to transform it through their artistic abilities.

Acaso and Megías (2017) highlight the need to position the arts as an educational strategy, as a praxis. These scholars refer to *Art Thinking* as a fabric for social action that can foster the idea of changing and transforming the world, which is presented as a political space from which to address contemporary and international educational problems in order to analyse them and subsequently consider a potential action. As pursuing to transform learners through artistic expressions, Lecture-Performance is understood as a distinctive way of doing *Art Thinking* since, they argue, "the methodologies of knowledge creation that art activate increase citizens' freedom of thought and self-esteem" (Acaso and Megías, 2017, p. 5). We thus aim to promote creativity, dialogue, civility, assertiveness and cross-disciplinarity in and out of the university classrooms.

The main objectives of this research are to disseminate a pedagogical proposal whose purpose is to promote creativity, dialogue, civic-mindedness, assertiveness and transversality among Comparative and International Education students at the University of València (UV), both inside and outside the university classroom. Along the same lines, and in accordance with Milder (2011), we seek to show that the awareness derived from the teaching-learning processes that are the subject of this research can lead us to new and more dignified ways of living in today's society.

4.1. Sample and procedure

Embracing this pedagogical challenge, in the academic years 2016-7, 2017-8 and 2018-9, we applied Lecture-Performance to various courses in the BA programmes in Philology, Translation and Communication, on the one hand, and in Social Education, on the other. Under the auspices of an educational innovation project subsidised by the University of València in a yearly competitive call, we aimed to conduct international and inter-disciplinary learning experiences². Within this project, we refer here to the design, production and evaluation of the Lecture-Performances on countries in conflict, carried out in the 3rd-year course *International Education* of the BA Programme in Social Education. This 6-ECTS semester course is divided into two groups: this method was applied to one

² The project is called "Application of basic drama techniques in the classroom", with 5 members who link their courses on "Studies of drama and performing arts in German", "German Language 2 and 4", "Introduction to literary texts", "Narrative studies in German" and "German Literature" (from the Faculty of Philology, Translation and Communication) and "International Education" (from the Faculty of Philosophy and Educational Sciences), respectively.

of the two groups in the abovementioned academic years. In both cases, the groups were heterogeneous: one group with 80 students and the other with 50, with 10 Erasmus+ students per group (20 in total), given the nature of the subject. These groups mainly involve women, who regularly attend the classes. It should be noted that the sample of students with whom the teaching innovation project in question has been put into practice refers to people from the lower-middle social class, mostly living in Valencia (Spain) and its province, and all of them with a special sensitivity to conflicts and difficulties in the world. A highly significant percentage of them participate in neighbourhood associations and NGOs.

The application of Lecture-Performance as a teaching method is linked to group assignments in this subject within a formative proposal that complementarily entails the preparation of a group diary. Based on the lecturer's questions, this diary involves the construction of a discourse on the reality endured in some countries from a socio-educational perspective, with the help of international organisations and their reports on the countries being examined. In any case, both methodological approaches require cooperative work in which interdependence, creativity, group cohesion, commitment, critical reflection and personal and group responsibility, among others, are actively developed.

Both the production of the group diary and the development of Lecture-Performance start in this case from an initial extract of the geopolitical Atlas of *Le Monde Diplomatique* (2010)³. In accord with the importance of group work in Higher Education (Hammar, 2014), in the first sessions of the course students – in groups of 5-6 – decide which conflict-afflicted country they want to delve into during the course.

In this way, while students are working on the group diary, the course intersperses content-based lectures with a series of practical sessions in which the students research on their chosen countries. The course is completed with the preparation, execution and assessment of the corresponding Lecture-Performance. Thus, the purpose of this educational proposal is that the group must generate a process of collaborative learning that is tied to other competencies and knowledge identified in the diary as a distinct process but inextricably linked to it. Through this practice, students strengthen their competencies linked to their consolidation of educational reflections, to their adoption of a critical opinion of globalisation processes and their consequences; to their assumption of stances generated from global citizenship (through their emotional expressions), their creative capacity and their vivid transmission of values such as peace and coexistence, empathy, respect and solidarity that the whole process entails *per se*. All the above is nourished by their own process of intellectual inquiry, founded on scientific criteria set by the subject of International Education.

For this, a 2-hour intensive workshop (“Introduction to Lecture-Performance”) is held at the beginning of the academic year, taught by invited lecturers of the Faculty of Philology, Translation and Communication – and also members of the Teaching Innovation Group INNOVA-TEA –, who have been using this methodologies in their teaching and research for more than ten years. This workshop is linked to disruptive pedagogies (Bastos, 2009) and is highly motivating for students (judging by their own positive evaluations). Through the use of diverse techniques, students are able to adopt

³ In fact, other publications of the same organization, which are more up-to-date and still allow for the implementation of this methodology, are recommended at this point, since it continues to be based on specific countries and conflicts. Some suggested titles are “Atlas of History and Comparative Criticism”, “Atlas of Conflicts and Borders” or even “Atlas of Utopias”, among others; all of them published in 2014.

different approaches, styles and modes of expression based on the knowledge of the country they are working on, which is progressively acquired throughout the semester.

After this workshop, the groups work indistinctly on the diary and the Lecture-Performance. The groups are allocated time and space during the subject's teaching hours and can also make use of online and on-site consultation hours during the semester. Thus, the role of the lecturer is primarily to guide, advice and orientate, while at the same time solving doubts and problems in the interpretation of the practices as the course unfolds.

4.2. Evaluation of the innovation

At the beginning of the course, students are provided with a specific document that details the stages, guidelines and characteristics of the Lecture-Performance to be developed. This material is also presented in class and made available to students in the virtual learning environment for the course (*Moodle*). Inter alia, the document includes a timetable with the specific order and dates of the presentations; instructions on hetero- and self-evaluation, respectively; time available for the performances; an explicit invitation to freedom in designing and creating and an appeal to creativity as regards what and how to present their views on the conflict and its links to education; rules of respect for the time allotted to each group and distribution of roles within them.

Each group has 25-30 minutes for their presentation, distributed as follows: 5-8 minutes to prepare their performance (make-up, costumes and stage set-up, if needed); 10-15 minutes for the Lecture-Performance; the last 5-10 minutes are devoted to discussion and hetero-evaluation of the groups, according to previously-set criteria, which are subsequently commented on.

The last hours of the course are devoted to the final presentations. In these, through Lecture-Performance, each group communicates their cognitive and emotional narratives, trying to socialise and interact with the rest of the groups in order to transmit all the conceptual and experiential knowledge gained and built through their learning process. The numerous expressions of commitment with the work carried out and of creativity are gathered in a series of videos, produced and edited by the technical staff of the University of Valencia who are also part of the innovation project. The results are materialised in a wide array of displays: humorous (TV contests in well-known formats) or tragic stories, artistic expressions linked to music (violin concert, rap, swing, reggae-ton, blues or *chirigotas* songs⁴, etc.), to dance (choreographies created by the group, belly dancing), to ethnographic encounters (tea ceremony, first-hand testimonies), to painting, to poetry, and all manifestations that evidence the quality and relevance of the expressions to be shown to the class. To illustrate, some of the Lecture-Performances in the two academics years can be watched following the links below:

- mmedia.uv.es/html5/g/cream//46034_grupo_1_i.mp4
- mmedia.uv.es/html5/g/cream//46040_grupo_8.mp4
- mmedia.uv.es/html5/g/cream//46042_grupo_10.mp4
- mmedia.uv.es/html5/g/cream//46038_grupo_6.mp4
- mmedia.uv.es/buildhtml?user=garfadie&path=/cream/2017_18_proyectos/diego/lecture_per/&name=siria.mp4

⁴ Songs of Carnival from Andalucía region, mainly.

Assessment is a fundamental aspect of the present proposal. In our case, the final mark in this course is obtained by attending to the following aspects and their weight:

Table 1.
Assessment items for International Education and their assigned weight %

ASSESSMENT ITEMS	ASSIGNED WEIGHT
EXAM	15%
GROUP DIARY	30%
LECTURE PERFORMANCE	20%
HETERO-EVALUATION	15%
SELF-EVALUATION	10%
Total:	100%

Regarding the assessment of the Lecture-Performance, this is done through a series of actions linked to hetero-evaluation and self-evaluation, following Darwin (2016), for instance. The assessment of the final work for each group is done by means of an assessment tool designed by the INNOVA-TEA team which is previously known by the students. This tool focuses on three aspects: ‘dramatics’, ‘performance and staging’ and ‘group work and social cohesion’. Each of these criteria subdivides into several indicators that the different groups firstly assess quantitatively, as shown in Table 2:

Table 2.
Hetero-evaluation of the Lecture-Performance

INTERNATIONAL EDUCATION

GROUP MEMBERS.....

		NAME OF GROUP/CHOSEN COUNTRY	NAME OF GROUP/CHOSEN COUNTRY	NAME OF GROUP/CHOSEN COUNTRY	NAME OF GROUP/CHOSEN COUNTRY	NAME OF GROUP/CHOSEN COUNTRY	NAME OF GROUP/CHOSEN COUNTRY	NAME OF GROUP/CHOSEN COUNTRY	NAME OF GROUP/CHOSEN COUNTRY	NAME OF GROUP/CHOSEN COUNTRY
DRAMATURY	Analysis and selection of material									
	Structure and adaptation/organisation of the text									
	Originality, creativity									
STAGING AND PRESENTATION	Use of space									
	Stage props and costumes Rhythm									
	Intonation and pronunciation									
	Gesticulation, movement, attitude, improvisation									
	Participation of spectators									

GROUP WORK, GROUP COHESION	Assignment of tasks in the group										
	Synergy / Collaboration in the group										
	Solutions to potential conflict										
	Featuring of education Structure										
FINAL MARK											
OBSERVATIONS: Write here positive and/or negative aspects of the lecture performances of the groups.											

Once discussed and accepted by all groups, the students make use of this tool to assess the rest of the groups quantitatively and qualitatively (peer hetero-evaluation). Each item is scored on a 0-10 scale, and completed with a qualitative evaluation written on a blank space ('Observations'). The teacher gives this feedback to the groups in order to foster improvement.

Group self-evaluation is finally added to the result of the hetero-evaluation done by all groups. Self-evaluation is carried out after all presentations, thus completing the evaluation of the work done by the group and having compared it to the rest.

Finally, we present here purpose-built rubrics for the lecturer's assessment of the presentation of the Lecture-Performance, using similar criteria to the previous tool:

Table 3.
Assessment rubrics for International Education

RUBRICS FOR FINAL PRESENTATION OF LECTURE PERFORMANCE. COURSE: INTERNATIONAL EDUCATION				
ASSESSMENT CRITERIA	10-9	8-7	6-5	4-0
Motivation for task	The group is highly motivated from the outset and faces the challenge with enthusiasm	The group shows motivation.	The group focuses more on the benefits of this initiative.	The group has a negative predisposition from the beginning.
Creativity and originality	The LP is highly creative. The group shows command of this gradient and uses it pedagogically.	The LP approach is creative.	The LP is scarcely original; it follows more traditional models.	The LP lacks originality. It replicates some habits acquired in other courses.
Aesthetic aspects of presentation	Excellent presentation, with attention to details.	Careful presentation.	The presentation neglects some parts.	The presentation shows lack of implicit connection and work of the group.
Timing	They stick to the time allotted.	They almost stick to the time allotted (12 minutes).	They exceed or fail to stick to the allotted time by ten minutes.	They exceed or fail to stick to the allotted time by fifteen minutes.
Visual contact and posture	Participants keep eye contact with audience, with naturalness and display oral and argumentative competence.	Eye contact and posture are correct.	Eye contact and posture denote some insecurity and even lack of preparation.	Eye contact and posture are erratic and confusing. They denote insecurity, lack of preparation and connection among the different parts of the performance.
Order of narrative	The narration is orderly, with a clear logic at all times.	The narration is orderly.	The narration is orderly only occasionally.	The narration has no order at all.
Clarity	The speech is very clear.	The speech is clear.	The speech is dense at some times.	The speech is dense at most parts of the presentation.
Complexity and richness	The LP displays a high degree of well-managed complexity and richness that reinforce the ideas they seek to convey.	The group sometimes goes beyond the established roles, thus enriching them with nuances, explanations, etc.	The LP shows that the group mostly conform to the script.	The LP shows that the group never deviates from the set script.
Impact on the class	The group has had a positive impact on the class.	The group has had an appropriate impact on the class.	The group has poorly impacted the class.	The group has had no impact at all.
Group feedback:	The group replies questions (if any) with efficiency, quality and creativity.	The group replies questions (if any) with certain efficiency and quality.	The group finds some trouble in answering questions raised in the class (if any).	The group does not reply to the questions raised (if any).

5. Results

Thus, the final result is obtained by calculating the average of peer hetero-evaluation, lecturer's evaluation and self-evaluation. The results of the evaluation of the course with regard to Lecture-Performance are especially positive. In the three academic years of the study (2016-7, 2017-8 and 2018-9), out of a population of 130 students, 24% obtained an A+-A and 46% a B+-B. Only 17% obtained a C and 3% failed the course.

At the end of the course, in addition to their respective self- and intra-group evaluations, students are asked to individually provide a definition of International Education, which they had already accomplished at the beginning of the course, before gaining any knowledge of the subject. Thus, when comparing pre- and post-definitions, considering the development of the teaching-learning process that has taken place, the capacity of students to generate new, more experience-based knowledge is noteworthy. The use of Lecture-Performance, coupled with the production of group diaries, fosters more meaningful, enjoyable and thought-provoking learning, which notably serves to expose forgotten conflicts and build empathy towards them. At the outset of the course, students viewed International Education as a discipline that, for instance:

“...confers knowledge related to education in different countries at an international level in order to analyse and compare their educational policies and thus enrich mutually” (A2).

“...helps us study and compare the kinds of education implemented in different parts of the world and their different institutions and methodologies to develop it” (A8).

“...is linked to international cooperation and we must understand it from our previous knowledge of the socioeconomic and political map of globalisation” (A32).

Conversely, at the end of this learning experience, students still try to build their definitions on the basic concepts, but they also manage to realise how this newly-acquired knowledge has influenced their lives, inasmuch as they are able to recognise and connect it to what this learning experience has granted them personally. Thus, it is worth quoting the following pieces in which students refer to what they have learnt and internalised on a personal level during the course. This is undoubtedly the most compelling results of the present work: through the use of Lecture-Performance as a didactic resource, contact with forgotten and present conflicts from an international perspective promotes a more enriching, emotional and meaningful learning. This is ultimately expressed by the students:

“Work-wise, it has been a very intense subject, but above all in terms of managing our emotions and feelings when faced with the injustices that occur in the world. A great discovery that has awakened my conscience, my curiosity, my courage and my desire to fight for basic education for everyone in the world. An open door through which hope can be glimpsed at a distance” (A26).

“International Education is the reunion of countries, perspectives, data, but also of values and feelings, which were never really separated. It is an inexhaustible source of educational and pedagogical growth: after the experience in this course, it is impossible to return to a technical definition: International Education means emotions!” (A29).

“When it rains in Kurdistan, in Venezuela... we also get wet here and feel the water through this subject” (A37).

In sum, and with regard to the final results of the pedagogical experience described, we can point out that it has contributed to a creative break with the more conventional and, therefore, traditional tendencies in which teaching in Higher Education has become stagnant in recent times. In this sense, we justify the efforts made by teaching staff in the planning, design and development of educational proposals based on the use of new teaching-learning methodologies, including the one that is the subject of this study. Along the same lines, it is necessary to highlight the degree of involvement and interest of the students participating in this experience, as well as the level of satisfaction obtained, once the training period linked to this subject has ended.

At the completion of the didactic process, using the participatory assembly technique, in a 45-minute session, we sought to capture and analyse the opinions of the participating students in relation to the meaning and opportunity for them of being able to learn the contents of a subject through the Lecture-Performance methodology. Thus, based on a series of questions aimed at extracting certain generalised assessments from the students in relation to this didactic proposal, it is particularly noteworthy to point out some aspects that were highlighted:

- a) Learning through Lecture-Performance has provided students with greater access to knowledge and an incentive to approach Comparative and International Education in a creative, playful and dynamic way.
- b) The development of the activities carried out has facilitated critical and analytical thinking in relation to the study of forgotten conflicts.
- c) Teamwork and creativity have contributed to the strengthening of problem-solving skills.
- d) Teaching proposals of this type have helped to increase students' motivation to learn.
- e) The didactic processes experienced have allowed students to develop an empathetic attitude towards International Education and towards all those conflictive situations that require human involvement, sensitivity and solidarity.

Thus, and in accordance with everything expressed in relation to the results of this pedagogical experience linked to the subject International Education, we can point out that it has constituted a critical, constructive and enriching training process for the students, in which the use of Lecture-Performance as an innovative teaching resource has highlighted its educational potential to make the teaching-learning processes linked to teaching related to Comparative and International Education more significant, creative, attractive and comprehensible.

Lastly, and with regard to the teaching staff involved in the development of this pedagogical experience, it is also necessary to point out some results that have contributed to

making the use of Lecture-Performance as a pedagogical resource capable of enriching university teaching activity significant and practically useful. Thus, aspects such as the following are noteworthy:

- a) The teaching staff have become aware that the application of a methodology of this type in Comparative and International Education contributes to making their teaching practice more dynamic, helping them to implement new didactic mechanisms adapted to the current needs of students.
- b) The dynamism that teachers manage to achieve during the course of their teaching activity is remarkable, providing opportunities for students to interact, participate and engage in critical dialogue.
- c) The Lecture-Performance has helped the teachers involved in the experience to gain personal confidence when choosing creative teaching methodologies that contribute significantly to the improvement of students' education, which has also allowed them to self-evaluate their teaching work according to creative parameters.
- d) The use of Lecture-Performance as a teaching methodology has allowed the teaching staff to connect and empathise with the students in a very personal way, which has helped them to easily recognise the students' achievements throughout the teaching-learning process, together with their personal satisfaction in learning.
- e) The pedagogical experience developed has allowed the teaching staff involved to articulate new ways of teaching and learning from theory, which have also proved to be transferable to other educational contexts and scenarios and to other related subjects.

6. Conclusions. Critical-educational significance of Lecture-Performance

Universities and their faculty must leave behind the most traditional conventions that have stiffened teaching practice in Higher Education (Michavila, 2002). In this regard, our reflection on the teaching methodology used during three academic years in the course International Education is an enriching and much-needed process, both to appraise the effect of Lecture-Performance as an innovative teaching resource and to enhance its educational potential to make teaching-learning processes more relevant, creative, critical and comprehensive, as linked to the teaching of comparative and international education, in a way that focuses on making differences visible (Rappleye, 2020). In this way, lecturers meet the requirements of the teaching commitment with quality and educational innovation at the university, while improving their academic and methodological repertoires (Zhu, 2015). In this sense, we justify the need for increasing efforts in the planning, design and development of teaching proposals based on the use of new, more creative teaching-learning methodologies. All this, in order to be able to better reach the students with whom we work, providing them with greater access to knowledge based on creativity as a fundamental pillar. Precisely, this research into teaching innovation

has highlighted the possibility that the teaching staff, in addition to improving their level of methodological and didactic knowledge, contributes to responding to the required teaching commitment to quality and educational innovation at the University (Álvarez Domínguez and González Toro, 2015).

The use of creative teaching methodologies furthers the learning process of university students (Cremin, 2015; Liddy, 2021). In this respect, Lecture-Performance has been used in other contexts and disciplines are a teaching resource in the field of international higher education. In the present work, we have shown formative usefulness and pedagogical potential to provide students of international education with the related content and competencies. Insofar as students embrace this method and benefit from the opportunity to build and generate international educational knowledge through creative practices, they multiply the possibilities to recognise that the use of Lecture-Performance is not exclusive to the teaching and learning of artistic disciplines, but that its potential is particularly transferable to other pedagogical disciplines such as the ones mentioned here.

Over decades, the number of conflicts in countries around the world portrays a devastating scenario that cannot be ignored. Comparative and international education cannot remain detached from social reality (King, 1983), nor can it fail to be concerned about students' attitudes towards teaching innovations in this subject. In this way, international education finds in Lecture-Performance a transversal and interdisciplinary pedagogical instrument that facilitates, in a sympathetic, constructive and critical way, that students deal with the study of the so-many forgotten conflicts that have historically afflicted most fragile countries.

Finally, it should be noted that this pedagogical experience, with the appropriate didactic adaptations, could be transferable to other university educational contexts and other subjects that aim to foster a critical spirit, empathy, sensitivity, solidarity and creativity in pupils. Students who learn through the practice of Lecture-Performance have in their hands the possibility of constructing knowledge in a scenic space that, by fusing concepts with theatrical and pedagogical aspects, enables a greater intellectual, emotional and affective commitment, linked to unrepeatable teaching experiences.

7. References

- Acaso, M., & Megías, C. (2017). *Art Thinking. Cómo el arte puede transformar la educación [How art can transform the education]*. Paidós.
- Albatch, P.G. (1990). Tendencias en Educación Comparada. [Trends in Comparative Education]. *Revista de Educación*, 293, 293-309.
- Álvarez Domínguez, P., & González Toro, M.L. (2015). Poesía experimental en el aula universitaria: aportaciones para la creatividad docente y pedagógica. *Innovación Educativa*, 25, 173-189. doi. <http://dx.doi.org/10.15304/ie.25.1793>
- Arnove, R. F. (1999). Reframing comparative education. The dialectic of the global and the local. In R. F. Arnove, & C. A. Torres (Eds.), *Comparative education. The dialectics of the global and the local* (pp. 1-24). Rowman & Littlefield.
- Bastos, F. (2009). Disruptive Pedagogies in Art Education. *Art Education*, 62(3), 5-13. doi: <https://10.1080/00043125.2009.11519013>

- Belloni, R. (2008). Role-playing international intervention in conflict areas: Lessons from Bosnia for Northern Ireland Education. *International Studies Perspectives*, 9(2), 220-234. doi: <https://10.1111/j.1528-3585.2008.00328.x>
- Bradley-Levine, J. & Zainulabdin, S. (2020). Peace building through teacher leadership. *Journal of Peace Education*, 17(3), 308-323. doi: <https://10.1080/17400201.2020.1775562>
- Cowen, R. (1996). Last past the post: Comparative Education, Modernity and perhaps Post-Modernity. *Comparative Education*, 32(2), 151-170.
- Cowen (2000). Comparing futures or comparing pasts? *Comparative Education*, 36(3), 333-342.
- Cremin, T. (2015). Perspectives on creative pedagogy: exploring challenges, possibilities and potential. *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 43(4), 353-359.
- Cunningham, J. & Ladd, S. (2018). The role of school curriculum in sustainable peace-building: The case of Sri Lanka. *Research in Comparative and International Education*, 13(4), 570-592. doi: <https://10.1177/1745499918807027>
- Dale, R. (2000). Globalisation: A New World for Comparative Education? In J. Schriewer (Ed.). *Discourse Formation in Comparative Education* (pp. 87-110). Peter Lang.
- Darwin, S. (2016). *Student Evaluation in Higher Education. Reconceptualising the Student Voice*. Springer International Publishing.
- Davies, L. (2004). *Conflict and Education: Complexity and Chaos*. Routledge Falmer.
- Deane, S. (2016). Syria's lost generation: Refugee education provision and societal security in an ongoing conflict emergency. *IDS Bulletin*, 47(3), 35-52. doi: <https://10.19088/1968-2016.143>
- Devlin, M., & Samarawickrema, G. (2010). The criteria of effective teaching in a changing higher education context. *Higher Education Research & Development*, 29(2), 111-124. doi: <https://10.1080/07294360903244398>
- Donaubauer, J., Herzer, D., & Nunnenkamp, P. (2019). The Effectiveness of Aid under Post-Conflict Conditions: A Sector-Specific Analysis. *The Journal of Development Studies*, 55(4), 720-736. doi: <https://10.1080/00220388.2017.1400013>
- Dryden-Peterson, S. (2016). Policies for Education in Conflict and Post-Conflict Reconstruction. In K. Mundy; A. Green; B. Lingard, & A. Verger (Eds.), *The Handbook of Global Education Policy* (pp. 189-205). Wiley Blackwell.
- Dryden-Peterson, S., & Mulimbi, B. (2017). Pathways toward peace: Negotiating national unity and ethnic diversity through education in Botswana. *Comparative Education Review*, 61(1), 58-82. doi: <https://10.1086/689614>
- Dubovicki, S. (2019). Methodological Creativity in Pedagogical Research. In M. Carmo (Ed.), *Education and New Developments* (pp. 36-40). InScience Press, Vol. II.

- Egido, I. and Martínez-Usarralde, M.J. (2019). *Educación Comparada*
- Even, S., & Schewe, M. (eds.) (2016). *Performative Teaching, Learning, Research*. Schibri.
- Hamel, J., Dufour, S. & Fortin, D. (1993). *Case study methods*. Sage Publications.
- Hammar, E. (2014). Group work as an incentive for learning – students’ experiences of group work. *Frontiers in Psychology*, 5(558), 1-10. doi: <https://10.3389/fpsyg.2014.00558>
- Hanna, H. (2017). Dealing with difference in the divided educational context: balancing freedom of expression and non-discrimination in Northern Ireland and Israel. *Compare-A Journal of Comparative and International Education*, 47(1), 17-31. doi: <https://10.1080/03057925.2015.1119649>
- Kampf, R. and Cuhadar, E. (2015). Do computer games enhance learning about conflicts? A cross-national inquiry into proximate and distant scenarios in Global Conflicts. *Computers in Human Behavior*, 52, 541-549. doi: <https://10.1016/j.chb.2014.08.008>
- Kester, K. (2019). Reproducing peace? A CRT analysis of Whiteness in the curriculum and teaching at a University of The UN. *Teaching in Higher Education*, 24(2): 212-230. doi: <https://10.1080/13562517.2018.1476339>
- Le Monde Diplomatique (2010). *Atlas Geopolítico [Geopolitic Atlas]*. Fundación Mondiplo.
- Liddy, M. (2021). Practising postcolonial pedagogies in higher education teaching and research. *Journal of university teaching & learning practice*, 18(3), 1-13. <https://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=2289&context=jutlp>
- Matsumoto, M. (2018). “Technical and vocational education and training and marginalised youths in post-conflict Sierra Leone: Trainees’ experiences and capacity to aspire”. *Research in Comparative and International Education*, (4), 534–550. doi: <https://doi.org/10.1177/1745499918807024>
- Menashy, F., & Dryden-Peterson, S. (2015). The Global Partnership for Education’s evolving support to fragile and conflict-affected states. *International Journal of Educational Development*, 44, 82-94. doi: <https://10.1016/j.ijedudev.2015.07.001>
- Michavila, F.F. (2002). Cómo educar universitarios capaces de transformar la sociedad. In Santillana (Ed.), *Aprender para el futuro: Universidad y sociedad*, (pp. 173-179) Santillana.
- Milder, P. (2011). Teaching as Art. The Contemporary Lecture-Performance. *PAJ*, 97, 13-27.
- Nordtveit, B.H. (2016). *Schools as protection?: Reinventing education in contexts of adversity*. Springer.
- Novelli, M. (2011). *The role of education in peacebuilding: Methodological framework*

for three country case studies. UNICEF.

- Novelli, M. (2016). "Capital, inequality and education in conflict-affected contexts". *British Journal of Sociology of Education*, 37(6), 848-860. doi: <https://doi.org/10.1080/01425692.2016.1165087>
- Nóvoa, A. (2018). Comparing Southern Europe: the difference, the public and the common. *Comparative Education*, 54(4), 548-561. doi: <https://10.1080/03050068.2018.1528781>
- Nóvoa, A. (2000). The Restructuring of the European Educational Space-Changing Relationships among States, Citizens and Educational Communities. In T. Popkewitz (Ed.), *Educational Knowledge. Changing relationships among States, Citizens and Educational Community* (pp. 31-57). State of University of New York Press.
- Nóvoa, A. (2000a). Estat de la qüestió de l'educació comparada: paradigmes, avanços i impassos. *Temps D'Educació*, 24, 101-123.
- Oruc, N., Jackson, I. & Pugh, G. (2019). The Effects of Remittances on Education in a Post-Conflict Society: Evidence from Bosnia-Herzegovina. *Journal of Balkan and Near Eastern Studies*, 21(1), 90-103. doi: <https://10.1080/19448953.2018.1532688>
- Paulston, J., & Rappleye, J. (2007). Education and Conflict: Essay review. *International Journal of Educational Development*, 27, 340-347. doi: <https://10.1016/j.ijedudev.2006.10.010>
- Phillips, D. (1999). On Comparing. In R. Alexander, P. Broadfoot, & D. Phillips (eds.), *Learning from Comparing-New Directions in Comparative Educational Research*, (pp. 15-20). Symposium Books.
- Phillips, D. (2000). Beyond Travellers' tales: some nineteenth century British commentators on education in Germany. *Oxford Review of Education*, 26, 49-62.
- Powell, J. J. (2020). Comparative education in an age of competition and collaboration. *Comparative Education*, 56(1), 1-22. doi: <https://10.1080/03050068.2019.1701248>
- Rappleye, J. (2020). Comparative education as cultural critique. *Comparative Education*, 56(1), 39-56. doi: <https://10.1080/03050068.2019.1701247>
- Ryan, C. & Marino-Maio, N. (2011). *Dramatic interactions: teaching languages, literatures and cultures through theater. Theoretical approaches and classroom practices*. Cambridge Scholars Publishing.
- Save the Children UK (2006). *DFID: Aid, Education and Conflict-affected countries. Briefing*. Save The Children.
- Save the Children UK. (2018). *The many faces of exclusion*. Save The Children.
- Schriewer, J. (2015) (Ed.). *World Culture Re-Contextualised. Meaning Constellations and Path-Dependencies in Comparative and International Education Research*. Routledge.

- Sen, V. (2019). Hybrid governmentality: higher education policymaking in post-conflict Cambodia. *Studies in Higher Education*, 44(3), 513-525. doi: <https://10.1080/03075079.2017.1379985>
- Shah, R., & Lopes Cardozo, M.T.K. (2015). Situating studies of education and conflict within the evolving field of Comparative and International Education: past, present and future. In Z. Gross and L. Davies (Eds.), *The contested role of education in conflict and Fragility* (pp. 249-256). Sense publishers.
- Slone, M., & Shoshani, A. (2008). Efficacy of a school-based primary prevention program for coping with exposure to political violence. *International Journal of Behavioral Development*, 32(4): 348-358. doi: <https://10.1017/165025408090976>
- Steiner-Khamsi, G. (2014). Comparison and Context: The Interdisciplinary Approach to the Comparative Study of Education. *Current Issues in Comparative Education*, 16(2), 34-42.
- Taka, M. (2021). When education in emergencies fails: learners' motivations for a second chance education in post-conflict Rwanda. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 1-18. doi: <https://10.1080/03057925.2021.1886908>
- Toros, H., Dunleavy, D., Gazeley, J., Guirakhoo, A., Merian, L. & Omran, Y. (2018). "Where is War? We are War". Teaching and Learning the Human Experience of War in the Classroom. *International Studies Perspectives*, 19(3): 199-217. doi: <https://10.1093/isp/ekx012>
- Versmeksse, I., Derluyn, I., Masschelein, J., & De Haene, L. (2017). After conflict comes education? Reflections on the representations of emergencies in 'Education in Emergencies. *Comparative Education*, 53(4), 538-557. doi: <https://10.1080/03050068.2017.1327570>
- Williams, T.P. (2019). The Things They Learned: Aspiration, Uncertainty, and Schooling in Rwanda's Developmental State. *The Journal of Development Studies*, 55(4), 645-660. doi: <https://10.1080/00220388.2018.1453602>
- Yacuzzi, E. (2005). El estudio de caso como metodología de investigación: teoría, mecanismos causales, validación. *Inomics*, 1, 296-306.
- Zuilkowski, S. S., & Marty, A. H. (2021). Student perceptions of school safety and student learning outcomes in a context of protracted conflict. *International Journal of Educational Development*, 82, 102372. doi: <https://10.1016/j.ijedudev.2021.102372>

7



National Reports and Global Education Policy Diffusion: The case of the Teaching and Learning International Survey

*Informes Nacionales y Difusión Global
de Políticas Educativas: El caso del Estudio
Internacional de Enseñanza y Aprendizaje*

**Daniel Capistrano*;
Christyne Carvalho da Silva****

DOI: 10.5944/reec.40.2022.31442

Recibido: **10 de septiembre de 2021**

Aceptado: **3 de noviembre de 2021**

*DANIEL CAPISTRANO: Assistant professor at the University College Dublin School of Education. **Datos de contacto:** E-mail: daniel.capistrano@ucd.ie.

CHRISTYNE CARVALHO DA SILVA: Researcher at the National Institute for Education Research. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Datos de contacto: E-mail: christyne.silva@inep.gov.br.

Abstract

Comparative research projects have become one of the main sources of information to investigate national systems of education and to inform education policy making at the national level. However, the way that national education authorities interpret and use the results of these projects may differ substantially among countries. This process, that we refer to as the national interpretation in comparative education, is overlooked in the debate regarding comparative research projects in education. This paper addresses this issue analysing national reports of the OECD Teaching and Learning International Survey (TALIS) from eight different countries: Australia, Brazil, Canada (Alberta), Chile, England, Mexico, Portugal and Spain. The results indicate that the national interpretation and reporting of international comparative data is fairly homogeneous considering the socio-educational diversity of the selected countries. However, our analysis also suggests that reports from English-speaking countries (Australia, Canada, and England) have a higher degree of similarity with the survey's conceptual framework, whereas national reports from Mexico and Chile showed a lower degree of similarity. Moreover, our analysis reinforces the relevance of understanding countries' focus and interpretation of evidence produced by international comparative research projects in education.

Keywords: Comparative education; Education policy; OECD; TALIS; Survey research

Resumen

Los proyectos de investigación comparada se han convertido en una de las principales fuentes de información para investigar los sistemas nacionales de educación y para apoyar la formulación de políticas educativas a nivel nacional. Sin embargo, la forma en que las autoridades nacionales de educación interpretan y utilizan los resultados de estos proyectos puede diferir sustancialmente entre países. Este proceso, al que nos referimos como la interpretación nacional en educación comparada, se pasa por alto en el debate sobre los proyectos de investigación comparada en educación. Este artículo aborda este tema analizando los informes nacionales del Estudio Internacional de Enseñanza y Aprendizaje de la OCDE (TALIS) de ocho países diferentes: Australia, Brasil, Canadá (Alberta), Chile, Inglaterra, México, Portugal y España. Los resultados indican que la interpretación nacional y el reporte de datos comparativos internacionales es bastante homogéneo considerando la diversidad socioeducativa de los países seleccionados. Sin embargo, nuestro análisis también sugiere que los informes de países de habla inglesa (Australia, Canadá e Inglaterra) tienen un mayor grado de similitud con el marco conceptual de la encuesta, mientras que los informes nacionales de México y Chile presentan un menor grado de similitud. Además, nuestro análisis refuerza la relevancia de comprender el enfoque de los países y la interpretación de la evidencia producida por proyectos internacionales de investigación comparativa en educación.

Palabras clave: Educación comparada; Política Educativa; OECD; TALIS; Encuesta

1. Introduction

International organisations have undoubtedly expanded their scope of influence over the governance of international and national education policies. This influence is strengthened by transnational projects such as international large scale assessments, surveys and studies which are often seen as the main source of information on educational systems. Although the potential for analysis and use of data generated by these projects is widely propagated, there is still a lack of studies discussing the limitations of the information produced as to how they are interpreted and used differently at the national level. In other words, on how these results are translated into the national policy language. Most critical analyses in this regard focus on the relevance of international comparisons or the organisations involved and a smaller proportion is devoted to the critical analysis of the content of these data sources (Burns & Darling-Hammond, 2014). In order to narrow this gap, the present study analyzes one of the most prominent international comparison projects in education and seeks to identify how its' results are interpreted at the national level.

This article is divided into two parts. In the introductory part, we explore theoretical and methodological aspects of international comparisons in education using a project from the Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) as the main reference. Our analysis is guided by three specific dimensions of this project's conceptual framework and methodology. These dimensions are more or less emphasised in the national reports and, as we argue, are the main points susceptible for and promoters of "national interpretation": Questionnaire translation, survey design and theoretical framework.

The second part of the article presents the comparative analysis of national reports from eight different economies/countries: Australia, Brazil, Chile, England, Mexico, Portugal, Spain and the province of Alberta in Canada. The results of this analysis indicate that, despite being highly standardised and centralised, these projects may also be subjected to national adaptation, in particular in their results' dissemination. This is of particularly relevance considering that national reports are often the main bridge between these international projects and national policies (Grek, 2009; Smith & Baker, 2001).

1.1. Teaching and Learning International Survey

Over the past five decades, the OECD has become one of the main players in global education, producing studies and policy recommendations for countries in the global north, as well as countries from the global south. In an era of increasing legitimacy of numbers, OECD has established niches of information diffusion, monitoring and assessment of education policies (Niemann & Martens, 2018).

One of the most relevant sources of comparative data on teaching and school education is the OECD Teaching and Learning International Survey - TALIS. This project, coordinated by the Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD), aims to "...provide current, comparable and useful information for policies, addressing the conditions of teaching and learning environments ..." (OECD, 2013, p. 15). With this intent, the project uses structured questionnaires administered with teachers and principals of secondary level education in more than 30 countries. The first cycle of the research was carried out in 2008, the second in 2013, and the current one was administered in 2018/2019. The research is based on national probabilistic samples that represent the universe of teachers analyzed in the selected level of education in a given

country. Although participating countries may choose to include in the analysis teachers that work in different levels of education, the standard level of education for all countries is the lower secondary, or level 2 according to the International Standard Classification of Education (ISCED).

While the comparative nature, comprising a high number of cases, is one of the main advantages of the research, this aspect also poses some limitations that are often underestimated or ignored in its use for educational research. In addition, considering TALIS as an initiative designed and coordinated by OECD, some conceptual issues regarding the alignment of the objectives of the study and the objectives of this international organisation also need to be considered as they affect how countries use their information.

We highlight the relevance of these conceptual and methodological issues in the next section with the objective of exploring the relationship between these aspects and the national interpretation of the data on the second part of this work.

1.2. Methodological

The Italian expression “traduttore, traditore” synthesises a common criticism of the translation process which, in the final analysis, could be seen as a betrayal to the original meaning of the text. In fact, it would be highly unlikely that at least one of the more than 30 translations used in TALIS would faithfully reflect all the questions contained in the root questionnaire, constructed from a set of categories and concepts based on a specific language.

In general, works that discuss this topic identify limitations and challenges of the translation process, but do not disregard the feasibility of international comparisons using the survey methodology (Braun & Harkness, 2005; Harkness *et al.*, 2003). Thus, in addition to monitoring the translation quality standards during the pilot and the pre-test, a linguistic quality control is performed by an independent agency that seeks to measure the translation quality of the consolidated instruments for each of its 32 versions (OECD, 2014a). Despite the effort to ensure reliable translations of the research instrument, it is important to note that not all of the terms used find exact correspondents among the participating countries, and a systematic problem of understanding a particular statement, however infrequent, can not be ruled out in the interpretation of the data. Similarly, questions based in concepts or terms that are either not well understood or not widely used in a given country may be ignored in their national reports.

For instance, questions related to the feedback received by teachers as a result of an observation or evaluation of their work constitute an important part of the main teacher’s questionnaire. The key term used in the original survey questionnaire to refer to this process is *feedback*. Both Portuguese versions from Brazil and Portugal maintained the original term without translation, and the Brazilian instrument is followed by the word “return” in parentheses as an explanation. Although the statement also has a description of what is considered as a *feedback*, the use of a foreign language word within the instrument may influence the responses, as well as how countries emphasise the results associated with this question. One possible indication of this influence is the lower percentage of omitted or invalid answers in feedback related issues between English-speaking countries compared to Portuguese-speaking countries.

In addition to translation issues, characteristics of the survey research methods can also influence the national interpretation of comparative data. First, the sampling used can be a source of errors that make any inference about the results impossible if it does not follow common and rigorous criteria. Thus, as in the case of TALIS, comparative

research generally centralises procedures for defining the sampling and sample selection criteria to ensure comparability of results.

However, even taking into account the quality of the samples, any estimates made have a standard measurable error that must be taken into account for the analysis. Consistently, the comparative analysis of these surveys ignore the standard error of estimates and draw conclusions that have no statistical basis. For example, by ranking the 34 countries surveyed by the percentage of teachers who agree that they “regret having become a teacher”, Brazil can be placed in either the 4th or the 9th position by considering a confidence interval of 95%. Countries with fewer observations may be even more susceptible to misleading comparisons, for example Chile, using the same confidence interval, could be placed in the 2nd or 15th position.

Similarly, aggregate measures at the national level can mask relevant domestic disparities within each country. In Brazil, for example, 70% of teachers agree with the statement that “thinking and reasoning are more important than curricular content”. However, the breakdown by state shows that this proportion is 80% among teachers in the state of Rio de Janeiro and 55% among teachers in the state of Paraná. Although there are common patterns within countries, there are still theoretical reasons for treating them as units of analysis, as discussed by Heath et. al. (2005, p. 330), “to accept the [national] state as a unit of analysis is to accept a questionable normative position.”

1.3. Theoretical framework

The process of building the TALIS research was supported by a variety of stakeholders, such as representatives from participating countries, academics specializing in education, representatives of teachers’ unions and officials from various international organisations (OECD, 2013).

Each of these parties participated in the planning of the project not only in a strictly technical way, but with a certain degree of power to defend their specific political interests. Although much of the theoretical and methodological principles of the research are the result of the dialogue and collective decision of these actors, the leading role of the Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) in this process can not be underestimated.

In this sense, some considerations about the history of the OECD in relation to its educational projects should be highlighted. Its’ initial education projects date back to the 1960s and, given its’ initial mission to foster economic cooperation among member countries, education activities were not to be expected to escape this scope as pointed out by Eide (1990, p. 15): “Educational policy became interesting for the OECD because of its assumed importance for economic growth and development.”

However, throughout the 1970s and 1980s, the organisation began to adopt a less restricted perspective on education which, according to Papadopoulos (1994) - one of the main OECD directors in this period, no longer has a view limited to the human capital theory, broadening its’ focus to include themes such as the democratisation of education, including also cultural and social dimensions in their educational research agenda. According to this author, this was due to the realisation that “the full range of objectives of education had to be taken into account if the educational activities of the Organization were to make their rightful contribution to economic policy” (Papadopoulos 1994:122). However, from the mid-1990s, following the neo-liberal and new public management waves, an apparent shift suggests that the organisation again took a narrower view of education as a tool for economic development. According to Rizvi and Lingard (2009, p. 452)

"This ideological shift has led the OECD to a radically different view of its policy work in education, now concerned less with debating philosophical issues about the purposes of education and the sociological conditions in which education can serve its various purposes, and more with the technical issues of performance management, exemplified most explicitly in its educational indicators project, PISA".

In fact, by analyzing initiatives such as the Programme for International Student Assessment (PISA) and the Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC), it is possible to identify the focus mentioned by Rizvi and Lingard (2009) on the performance of the system based on an evaluation of the efficiency and effectiveness of educational policies, which is built on a very restricted set of dimensions.

On the other hand, just as the strict utilitarian view of education remained active and widespread in OECD work over the course of five decades, it is possible to note that the broader view cited by Papadopoulos (1994) also lasted until the beginning of the 21st Century. In general terms, this perspective can be seen through the recent work of this organisation to promote the idea of inclusive growth (Mello & Dutz, 2012), which results in part from the belated realisation that some economic policies recommended by the organisation itself led to the aggravation of social inequality and, in turn, its' detrimental effect to economic growth.

In the field of education, some evidence of this perspective is present in the recent efforts of this organisation to contextualise the results of PISA using a more sophisticated description of the social and cultural environment of the students. This can also be seen in recent studies that address the issue of equity in education (Rønning Haugen, 2010).

Moreover, TALIS can also be seen as an initiative whose commitment is not entirely focused on assessing the efficiency of the education system as an instrument for economic development. According to the document that describes the conceptual guidelines of the research,

"...the overall objective of TALIS is to provide, in a timely and cost-effective manner, robust international indicators and policy-relevant analysis on teachers and teaching in order to help countries review and develop policies in their efforts to promote conditions for effective teaching and learning". (OECD, 2013 *apud* OECD 2014^a, p. 12)

This generalist nature of the study gives scope for overcoming the restricted view of "measuring" the teacher's impact on student proficiency and allowing the incorporation of elements from different educational perspectives. In this sense, it is important to emphasise the important role, even if limited to an advisory role, of the representation of Education International in the planning of research¹. It is, therefore, a project that allows for multiple analyses and interpretations.

Nevertheless, the proposal and the interests of the OECD are present from the conception of the research, through the questionnaire and in the published results and are the main theoretical orientation of the research for the international comparison. It is clear that the educational projects of this organisation are based on a limited view on the role of education that intentionally ignores or underestimates the social function

¹ TALIS: EI ensures that teachers' concerns are considered (25 July 2012) https://www.ei-ie.org/en/news/news_details/2241

of education in the name of valuing an instrumental function in the market economy (Morgan & Volante, 2016). In the case of TALIS, in particular, this can be perceived through the operationalisation and defense of a constructivist pedagogy appropriate to the production system and the creation of a unique model of the “good” teacher (Robertson, 2012; Sorensen & Robertson, 2020)

What are the mechanisms that make this OECD perspective then affect the way that countries disseminate TALIS results at the national level? In addition to the evident institutional affiliation of the project, the team responsible for the elaboration of the theoretical framework and the research instrument exerts a great weight on the theoretical orientation of the study. Van de Vijver and Hambleton (1996) argue that in order to avoid ethnocentric tendencies on the questionnaire it is important that the team responsible for the design of the instrument be multicultural and multilingual.

Although the study documentation does not contain details of the cultural background of the specialists involved, all six authors responsible for the descriptive document of the TALIS conceptual framework (OECD, 2013) have been affiliated with institutions in the United States, France, and Germany. This configuration has the function of facilitating greater coherence and conceptual alignment of the study with respect to the orientation proposed by the OECD.

This alignment can be observed from the selected themes to be addressed by the questionnaire (OECD 2013:22): Training, School Leadership, Evaluation, School Climate, Beliefs and Pedagogical Practices, Self-Efficacy and Job Satisfaction. From this perspective, the defining elements of teaching and learning are mostly related to intra-school aspects and direct responsibility of the school. This conception finds grounds for the restricted idea of accountability in the manner advocated by the OECD (Afonso, 2012; Cabral Maués, 2011).

The absence of questions regarding public educational policies, the school system, the professional career of teachers and their salaries, reveals the lack of themes and aspects of education that go against this theoretical framework.

Likewise, the analysis based on the information generated from this questionnaire have a limited scope to the topics that are discussed and considered as priorities by this conceptual framework of the OECD. In this sense, when comparing the national reports of Australia, Brazil, Canada, Chile, Spain, England, Mexico and Portugal, prepared by the national agencies that coordinated the research, a structure similar to that adopted in the international report (OECD, 2014b) prepared by the OECD. In addition, the themes chosen for discussion are similar with emphasis on “professional development”, “teacher assessment” (Herradas Martin, 2021) and “school management”.

2. Materials and methods

To compare how different countries interpret and use the data produced by TALIS, we used an intentional sample of eight countries that were selected with the aim of providing a sufficient variation in terms of economic and social development, language and culture. Australia, England and Canada are among the countries with the highest Human Development Index (HDI) in the world, whereas Mexico and Brazil usually present two of the lowest HDI among TALIS participating countries. English, Spanish and Portuguese are the official languages of at least two countries in our sample. Finally, these countries also present a significant cultural variation, resulting from geographical location, colonial past, and multi-ethnic formation.

With the view to assess how countries interpret and use TALIS results, we analysed the reports produced by the national agencies that were officially responsible for collecting the data or representing the country in the administration of the survey. These national reports are essential for understanding how the data is used and disseminated nationally (Smith & Baker, 2001). Very often they constitute the only link between the data produced by the survey and policy making at the national level. In some cases, they are also the only source of systematic information about the survey available in the language of the country.

The electronic files containing these reports were downloaded from the OECD TALIS website² or from the website of the institution responsible for the report. The following table details which countries were selected for the analysis, the national institution that published the report and an approximate measurement of the length in number of pages.

Table 1.
Countries in the sample and respective institutions that published the national reports

Country	Institution	Year	Pages
Australia	Australian Council for Educational Research (ACER)	2014	147
Brazil	National Institute for Education Research and Studies (INEP)	2014	33
Canada (Alberta)	Alberta Education	2014	169
Chile	Centro de Estudios MINEDUC	2017	211
England	Department of Education	2014	190
Mexico	National Institute for Evaluation of Education (INEE)	2015	203
Portugal	Ministry of Education (DGEC)	2014	113
Spain	Ministry of Education, Culture and Sport (MECD)	2014	140

Seven out of eight of the reports analysed were published by institutions linked to national governments. The exception is the Australian report (Freeman *et al.*, 2014) which was produced by an independent, not-for-profit organisation. Six reports were published in the same year of the international report, 2014, with the Mexican and Chilean reports being published in 2015 and 2017 respectively.

The comparative analysis of these reports was divided into two parts. First, we have examined and compared the structure of the national reports focusing mainly on the topics that were explored in each of them and how they were aligned to the main objectives of the survey stated in the TALIS conceptual framework. The specific issues discussed previously regarding translation, survey method and theoretical framework were used as references for the transversal analysis of the reports. This initial analysis resulted in a qualitative overview about the structure of the reports and how they followed or ignored particular aspects of the international perspective of the survey.

In the second part of the analysis, we have investigated the level of similarity between the national reports and the conceptual framework of the study which was operationalised by the teachers' questionnaire. For that, we have conducted a similarity analysis of the *corpus* of each report and the *corpus* of each section of the questionnaire. For instance, we transformed the Spanish national report into a plain text file (removing pictures, figures, appendices and bibliographical references) and compared the frequency of

² <http://www.oecd.org/education/school/talis-country-notes-and-country-profiles.htm>

words used in the report to the words used in each part of the questionnaire in Spanish. The same procedure was repeated for each country and the questionnaire in their correspondent language.

3. Results

All the reports analysed were organised in a similar structure. The division in chapters follow the same sequence and selection of topics adopted in the TALIS International Report (OECD 2014b). With the exception of the Chilean report, they all consist of an initial overview of the survey and of the socio-demographic characteristics of participating teachers, followed by professional development; teacher feedback and appraisal; teacher practices and beliefs; and self-efficacy and job satisfaction. Similarly, results from interviews with principals were analysed in a single additional section on the topic of school leadership.

The Chilean and Mexican reports have introductions from the ministers of education. Although short, these texts are the only instances among all countries' reports in which a political narrative is explicitly expressed. The reports from other countries do not contain any political or historical introduction to the educational system or the educational context of the country.

Although these reports are usually designed to address an audience already familiar with the national social and educational context, it is important to notice that these aspects are not systematically factored in at any point in the national interpretation of the survey's results. The clear exceptions are the reports from Mexico and Chile in which several national policies and socio cultural aspects are cited in the analysis.

As discussed previously, the questionnaire translation is a central aspect in the national interpretation of international data. Apart from the usual description of the project's translation processes, only two reports have addressed this issue explicitly. The English report (Micklewright *et al.*, 2014, p. 29), for instance, has a specific session about limitations of the results presented in which the authors mention the efforts made to deal with problems associated with cultural and language comparisons but acknowledge that "it would be naive to assume that all problems were either identified or resolved if found". Spain's report (MECD, 2014) also highlighted the fact that one translated version was administered for each of the five official languages in Spain.

One word utilised in the TALIS original questionnaire encapsulates the translation dimension of the national interpretation of the TALIS data. According to the original questionnaire (OECD 2014a:427), the word *feedback* is "defined broadly as including any communication you receive about your teaching, based on some form of interaction with your work (e.g. observing you teach students, discussing your curriculum or students' results)". As discussed before, non-English speaking countries have translated this term in different ways for their own instruments. Beyond that, the analysis of the reports also shows that this term was used to convey different interpretations and messages among Spanish- and Portuguese-speaking countries .

For Portugal (DGEEC, 2014), the term *feedback* is used throughout the report without translation. The Chilean report (MINEDUC, 2017) uses the term twice in the whole report whereas the translated word "retroalimentación", used in the questionnaire, appears 141 times. For Spain and Brazil, the term in its original English-version is used together with its translated term (*retroalimentación* and *retorno*, respectively). The

Mexican report is the only non-English one that does not contain the word *feedback*, referring always to its translated form *retroalimentación*.

Apart from the decisions regarding the translation of the term, the comparative analysis also shows that reports from Australia and Canada (Alberta) devoted more attention to the topic in comparison to other countries. The concept of *feedback* in the Australian and Canadian and English reports appear also in different sections including key-messages of the study. The chapters in which these results are presented, are proportionally longer in number of pages in the Australian and Canadian reports. This finding corroborates the reflections from Fernandes (2006) who locates the debate around the concept of teacher's feedback circumscribed to a specific anglo-saxon tradition.

Another relevant feature of the national interpretation of the TALIS data is the way national reports address methodological issues related to survey research and cross-cultural comparison. All the reports provide at least a brief description of the limitations of the methodological challenges of international comparisons and survey methods. However, the general message is that despite minor limitations, the data should be accepted as valid evidence for portraying the issues that they assess. This corroborates existent analysis of the methodological critique in PISA reports (Grek 2009:29).

Finally, the comparison between the reports indicates a general alignment with the OECD theoretical framework guiding the survey. As mentioned before, only the Mexican and Chilean reports provide a substantial discussion of the social and educational context of the TALIS results. However, even among them, some relevant concepts that fall outside the TALIS conceptual framework are not included. None of the reports selected mention or discuss poverty or inequality, for instance, these are virtually absent terms in these reports. This mainly due to the lack of information on that in TALIS instruments. The questionnaire contains only one item related to these concepts that asks teachers to estimate the broad percentage of students from "socioeconomically disadvantaged homes".

3.1. Quantitative

Although our qualitative analysis suggests that the English-speaking countries are more aligned to the OECD theoretical framework, it was not possible to measure to what extent the other countries would be more or less aligned using this approach.

To investigate this relationship further, we have compared the occurrence and frequency of unique words used in the national report and their similarity to the occurrence and frequency of the same words used in the questionnaire of the correspondent language³. This analysis followed three steps: First, we have transformed the context of each report and each section of the questionnaire into a plain text *corpus*. After that, we created a text matrix comparing each corpus within the language group. Finally, we have used quantitative to produce a measurement of similarity between each pair of documents. This procedure was conducted using the Cosine method from the "LSA" package in the software R, which uses an algorithm to measure the approximation of the meaning of two different texts.

Two documents with the exact same words would receive a value 1, whereas the pair of completely different document not using any common words would receive the value 0. The figure below shows the levels of similarity between the national reports and each section of the questionnaire in the correspondent language.

3 Questionnaires from Spain, Brazil and England were used as reference for Spanish, Portuguese and English as we have not had access to the questionnaires administered in other countries.

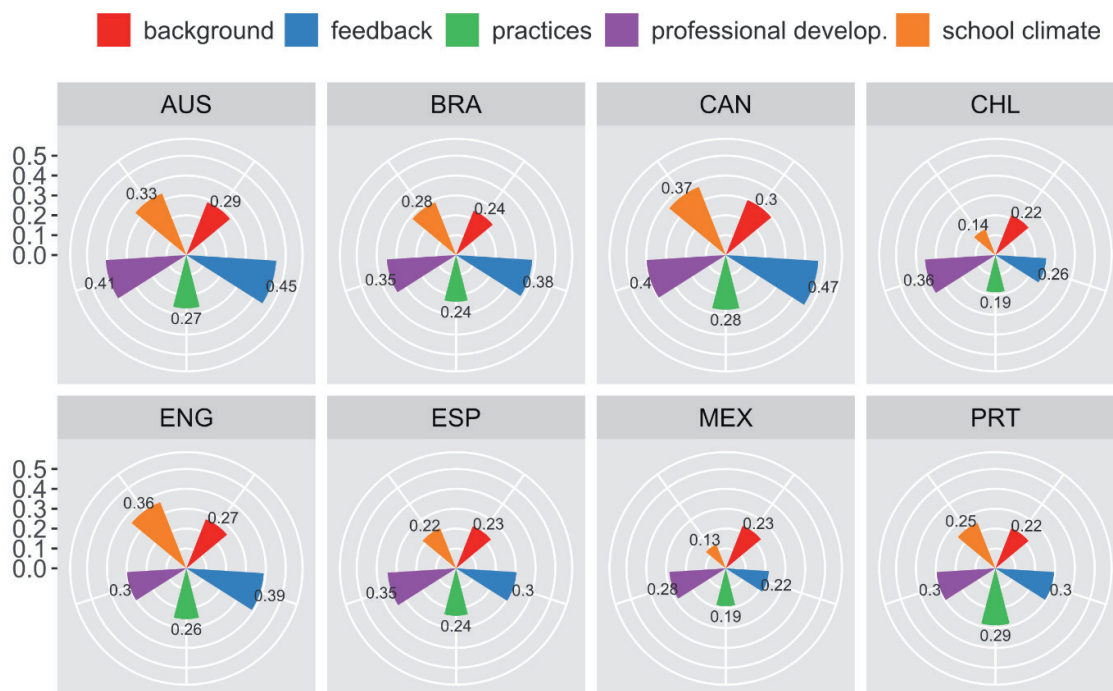


Figure 1. Similarity between national reports' verbatim and each section of the TALIS questionnaire, selected countries - 2013

Coherent with our qualitative analysis, we observed a higher degree of similarity between the English (0.31), Australian (0.35) and Canadian (0.36) reports and all the sections of the TALIS questionnaire. These countries also presented the highest levels of similarity for the section “Teachers’ feedback and appraisal” (England: 0.39, Australia: 0.45, Canada: 0.47). The Mexican (0.21) and Chilean (0.23) national reports had the lowest levels of similarity with their corresponding language questionnaire.

Four out of the five non-English speaking countries had the section on “professional development” as the most similar to their national reports, indicating that there is a higher alignment of these national reports’ approaches to professional development with the terms selected by OECD for the TALIS instrument.

The quantitative analysis also shows that among all countries cited in the Australian, English and Canadian reports, these three countries are the most often cited, suggesting that these reports use other English-speaking countries as reference for comparison. This is not true for other reports such as the Spanish in which Portugal is the most cited country and Brazil where Mexico is the most frequently cited country.

4. Discussion

The mere use of TALIS data as a source of information to compare educational systems in different countries does not necessarily imply the naive search for magical solutions (Ball, 1998) in education. Nor does it mean the uncritical adoption of the OECD conception of education. As pointed out by Loureço Filho (2004, p. 25)

"Comparative education does not offer solutions that can be implemented indistinctively to any people at any time. Each national society will need to discover their own cultural power, the conditions that made them arise and maintain them, the modes and forms in which they can develop more rationally".

This statement is related to the object of analysis of this study insofar as it suggests that none of the data collected by international comparative research in education can be examined in isolation from its theoretical and methodological basis and its social and cultural context. The feasibility of using such instruments to conduct studies in comparative education is directly related to the ability to contextualise the results and, more importantly, to know the theoretical and methodological limitations of the data.

As we have shown in our research, behind the apparent standardisation of TALIS national reports, countries do not have a uniform way of presenting TALIS data. The comparative analysis of the national reports shows a substantial variation regarding the topics emphasised and the key messages provided. Furthermore, we have confirmed that specific aspects of the survey such as translation, survey method and theoretical framework are important factors to explain the variation across countries.

Finally, we also observed that countries do not provide a critical approach to the conceptual framework of the survey which is aligned to the OECD perspective about education. However, it does not mean that the policy messages are a simple reproduction of the survey's conceptual framework. It should be emphasised that this argument is not a defense of the "messenger", as Phelps (2017) makes in relation to standardised tests, claiming that the criticism around standardises tests is an attack on the messenger rather than on the problem. On the contrary, what the present study has shown is that the message is full of limitations and biases and it has also different messengers at the international and national level.

Therefore, this work has debated the possibility of using information on the education systems of the countries, although in a sense and purpose different from those used in the construction of data, which presents as a productive territory and underexplored in the field of comparative education in the United States (Goergen, 2018) or the supra-national education policy (Valle, 2012).

And it is at this point that national governments have failed to use the results of international comparisons, as the analysis of the national reports pointed out. In the name of adopting the narrative of the messenger, one misses the opportunity to raise important questions that could not be debated except by comparative analysis with other countries.

Thus, taking into account all limitations, international comparisons based on research, such as TALIS, are useful and, in many cases, necessary since several educational phenomena are better understood from the knowledge of the "other", or the notion of how the characteristics of other educational systems resemble or differentiate themselves from the studied phenomena.

Finally, it is important to stress the limitations of the results of our investigation. First, the group of countries participating in TALIS is not representative of all countries in the world as it is comprised mainly by OECD members with higher economic development and better infrastructure for public education in comparison to most countries in the global south.

In addition to that, our sample of national reports may not even be representative of all participant countries as the selected countries seem to have at least a minimum

structure to produce a national report and, therefore, a higher statistical and policy capacity to read and interpret the data necessary for their analyses.

However, in this study, we provided evidence on the national variation of data dissemination in international comparative research in Education. We have demonstrated that eight TALIS national reports from a very diverse group of countries have a considerable level of alignment among them and with the OECD theoretical framework. However, the group of English-speaking countries have a higher level of alignment, and reports from Latin-American countries are the most dissonant among the reports analysed.

5. References

- Afonso, A. J. (2012). Para uma concetualização alternativa de accountability em educação. *Educação & Sociedade*, 33(119), 471–484. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000200008>
- Ball, S. J. (1998). Big policies/small world: An introduction to international perspectives in education policy. *Comparative Education*, 34(2), 119–130.
- Braun, M., & Harkness, J. (2005). Text and context: Challenges to comparability in survey questions. In J. Hoffmeyer-Zlotnik (Ed.), *Methodological aspects in cross-national research* (pp. 95–107). Zentrum für Umfragen, Methoden und Analysen (ZUMA).
- Burns, D., & Darling-Hammond, L. (2014). *Teaching Around the World: What Can TALIS Tell Us?* Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
- Cabral Maués, O. (2011). A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação? *Educação*, 34(1).
- DGEEC, D.-G. de E. da E. e C. (2014). *Relatório TALIS 2013 – Crenças e práticas pedagógicas dos professores do 3.º ciclo do ensino básico*. DGEEC. [http://www.dgeec.mec.pt/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=516&fileName=RelatorioNacionalTalis.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=516&fileName=RelatorioNacionalTalis.pdf)
- Eide, K. (1990). *30 Years of Educational Collaboration in the OECD*. ED. 90/CPA.401/DP.1/11. <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000857/085725eo.pdf>
- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 21–50.
- Freeman, C., O'Malley, K., Eveleigh, F., & Australian Council for Educational Research (ACER). (2014). *Australian teachers and the learning environment: An analysis of teacher response to TALIS 2013 : final report*.
- Goergen, P. L. (2018). Educación comparada: Una disciplina actual u obsoleta? *RBEC - Revista Brasileira de Educação Comparada*, 1(1). <https://doi.org/10.20396/rbec.v1i1.9385>
- Grek, S. (2009). Governing by numbers: The PISA 'effect' in Europe. *Journal of Education Policy*, 24(1), 23–37. <https://doi.org/10.1080/02680930802412669>

- Harkness, J. A., Vijver, F. J. R. van de, & Mohler, P. P. (Eds.). (2003). *Cross-cultural survey methods*. J. Wiley.
- Heath, A., Fisher, S., & Smith, S. (2005). THE GLOBALIZATION OF PUBLIC OPINION RESEARCH. *Annual Review of Political Science*, 8(1), 297–333. <https://doi.org/10.1146/annurev.polisci.8.090203.103000>
- Herradas Martin, S. (2021). Evaluación de la práctica de los docentes de educación obligatoria, estudio comparado en Europa. *Revista Española de Educación Comparada*, 39, 238–253. <https://doi.org/10.5944/reec.39.2021.27388>
- Lourenço Filho, M. B. (2004). *Educação comparada*. Inep/MEC.
- MECD, M. D. E., CULTURA Y. DEPORTE. (2014). *TALIS 2013 Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje. Informe español* (p. 144). http://www.oecd.org/education/school/Spain-talis-publicaciones-sep2014_es.pdf
- Mello, L. de, & Dutz, M. A. (2012). *Promoting Inclusive Growth*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264168305-en>
- Micklewright, J., Jerrim, J., Vignoles, A., Jenkins, A., Allen, R., Ilie, S., Bellarbre, E., Barrera, F., & Hein, C. (2014). *Teachers in England's secondary schools: Evidence from TALIS 2013* (p. 206). Department for Education. <http://www.oecd.org/education/school/UK-TALIS-2013-national-report.pdf>
- MINEDUC. (2017). *Contextualización de la enseñanza en Chile Resultados de la encuesta internacional TALIS 2013, OCDE*. Ministerio de Educación, República de Chile.
- Morgan, C., & Volante, L. (2016). A review of the Organisation for Economic Cooperation and Development's international education surveys: Governance, human capital discourses, and policy debates. *Policy Futures in Education*, 14(6), 775–792. <https://doi.org/10.1177/1478210316652024>
- Niemann, D., & Martens, K. (2018). Soft governance by hard fact? The OECD as a knowledge broker in education policy. *Global Social Policy*, 18(3), 267–283. <https://doi.org/10.1177/1468018118794076>
- OECD. (2013). *Teaching and Learning International Survey: Conceptual Framework* (p. 60). http://www.oecd.org/education/school/TALIS%20Conceptual%20Framework_FINAL.pdf
- OECD. (2014a). *TALIS 2013 Technical Report* (p. 461). OECD. <http://www.oecd.org/education/school/TALIS-technical-report-2013.pdf>
- OECD. (2014b). *TALIS 2013 Results*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264196261-en>
- Papadopoulos, G. S. (1994). *Education 1960-1990: The OECD perspective*. Organisation for Economic Co-operation and Development ; OECD Publications and Information Centre [distributor].

- Phelps, R. P. (2017). *Kill the messenger: The war on standardized testing*. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&db=nlabk&AN=1588481>
- Rizvi, F., & Lingard, B. (2009). The OECD and Global Shifts in Education Policy. In R. Cowen & A. M. Kazamias (Eds.), *International Handbook of Comparative Education* (pp. 437–453). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6403-6_28
- Robertson, S. L. (2012). Placing Teachers in Global Governance Agendas. *Comparative Education Review*, 56(4), 584–607. <https://doi.org/10.1086/667414>
- Rønning Haugen, C. (2010). A Comparative Analysis of Discourses on Equity in Education in the OECD and Norway. In A. W. Wiseman (Ed.), *International Perspectives on Education and Society* (Vol. 13, pp. 207–238). Emerald Group Publishing Limited. [https://doi.org/10.1108/S1479-3679\(2010\)0000013011](https://doi.org/10.1108/S1479-3679(2010)0000013011)
- Smith, T. M., & Baker, D. P. (2001). Worldwide Growth and Institutionalization of Statistical Indicators for Education Policy-Making. *Peabody Journal of Education*, 76(3/4), 141–152.
- Sorensen, T. B., & Robertson, S. L. (2020). Ordinalization and the OECD's Governance of Teachers. *Comparative Education Review*. <https://doi.org/10.1086/706758>
- Valle, J. M. (2012). La política supranacional: Un nuevo campo de conocimiento para abordar las políticas educativas en un mundo globalizado. *Revista Española de Educación Comparada*, 0(20), 109. <https://doi.org/10.5944/reec.20.2012.7595>
- Van de Vijver, F., & Hambleton, R. K. (1996). Translating Tests. *European Psychologist*, 1(2), 89–99. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.1.2.89>



Segregación social y equidad educativa en Chile y Argentina

Social segregation and educational equity in Chile and Argentina

**Daniel Pedro Míguez*;
Jason Beech**; Malena Nigro*****

DOI: 10.5944/reec.40.2022.28951

Recibido: **23 de noviembre de 2020**

Aceptado: **5 de julio de 2021**

*DANIEL PEDRO MÍGUEZ: investigador principal y profesor titular. Instituto de Geografía, Historia y Ciencias Sociales. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. **Datos de contacto:** E-mail: dpmiguez@gmail.com

JASON BEECH: senior lecturer, Faculty of Education, Monash University. **Datos de contacto: E-mail: jason.beech@monash.edu

***MALENA NIGRO: estudiante de posgrado. Universidad de San Andrés. **Datos de contacto:** E-mail: malenanigro@gmail.com

Resumen

El propósito de este artículo consiste en comparar los niveles de segregación social en los sistemas educativos de Chile y Argentina y su relación con el acceso equitativo al saber escolarizado en ambos países. Complementariamente, nos proponemos explorar si las políticas de financiamiento de la educación orientadas por la lógica de libre mercado aplicadas en Chile, generaron niveles excepcionales de segregación social en comparación con Argentina, país en el que las políticas de financiación educativa preservaron la centralidad de la educación pública y gratuita. El análisis se realiza mediante el uso de brechas percentílicas en base a los datos PISA 2012. Se estiman los niveles de segregación según el nivel educativo de los padres, el porcentaje de estudiantes en las escuelas con mayores niveles de segregación y la asociación entre los niveles de segregación y el desempeño de los estudiantes en las Pruebas. El estudio muestra patrones de segregación complejos. En Chile los grados de segregación son mayores, pero la proporción de población en escuelas con alta segregación es baja y hay mayor equidad en la distribución del conocimiento. En Argentina hay menores grados de segregación, pero la proporción de la población en escuelas con alta segregación es mayor y hay mayor heterogeneidad en el acceso al conocimiento. Los patrones de segregación encontrados muestran matices que no confirman plenamente la hipótesis de partida. En este sentido, sugieren que la segregación social se daría con o sin mecanismos de mercado. Estos últimos no necesariamente introducen mayores niveles de inequidad y las formas y niveles de desigualdad varían según los aspectos o dimensiones del sistema educativo que se consideren.

Palabras clave: segregación; desempeño; equidad; mercado; Chile; Argentina.

Abstract

The purpose of this article is to compare the levels of social segregation in the educational systems of Chile and Argentina and their relationship with equitable access to schooled knowledge in both countries. Based on this comparison, we will explore if the policies based on a 'free market' implemented in Chile generated exceptional levels of social segregation and inequalities in access to school knowledge when compared to Argentina, where education policies have retained the principle of public and free education with no selectivity. The analysis is carried out through the use of percentile gaps based on PISA 2012 data. The levels of segregation are estimated according to the educational level of parents, the percentage of students in schools with higher levels of segregation and the association between the levels of segregation and the performance of the students in the Tests. Result: the study shows complex segregation patterns. In Chile the degrees of segregation are higher, but the proportion of the population in highly segregated schools is low and there is greater equity in the distribution of knowledge. On the other hand, in Argentina there are lower degrees of segregation, but the proportion of the population in highly segregated schools is higher and there is greater heterogeneity in access to knowledge. The patterns of segregation found show nuances that do not fully confirm the initial hypothesis, but rather suggest that social segregation would occur with or without market mechanisms, that the latter do not necessarily introduce higher levels of inequity and that the forms and levels of inequality vary according to the aspects or dimensions of the educational system that are considered.

Keywords: segregation; achievement; equity; Chile; Argentina.

1. Introducción

El propósito de este artículo consiste en comparar los niveles de segregación social en los sistemas educativos de Chile y Argentina y su relación con el acceso al saber escolarizado en ambos países. Aunque existen antecedentes de estudios comparativos sobre los niveles de segregación social en los sistemas educativos de Chile y Argentina, estos aún dejan interrogantes. Como veremos, se han realizado estudios internacionales que incluyen a ambos países y algunas comparaciones específicas entre ellos, aunque de carácter más bien exploratorio. En la mayor parte de los casos, estos solo consideran la segregación según el estrato social de pertenencia de los estudiantes. Si bien en casi todos los estudios se propone un vínculo entre ésta y el acceso diferencial al saber escolarizado, en las investigaciones *comparativas* ese vínculo, rara vez, se examina empíricamente. Además, si bien la mayoría de los trabajos estiman los grados o niveles de segregación social, no establecen las proporciones de la población estudiantil que es afectada por ella (es decir, el porcentaje de estudiantes que asiste a escuelas donde hay sectores sociales fuertemente sobre-representados en comparación con su distribución en el conjunto de la población). Así, en este artículo pretendemos realizar una contribución a este campo de estudios examinando las complejas articulaciones que se producen cuando se estiman las diversas proporciones de estudiantes que son afectados por la segregación social en cada uno de los países y cómo ésta se asocia al acceso diferencial al saber escolar de los y las estudiantes.

Si bien este será el objetivo central de este trabajo, *complementariamente* nos proponemos examinar una premisa que ha orientado una buena cantidad de los estudios comparativos. Esta es que las políticas de financiamiento de la educación aplicadas en Chile generarían niveles excepcionales de segregación social, ya que han permitido la selección de estudiantes según su capacidad económica y académica (mediante los sistemas de *vouchers*, 'copago' público/privado y admisión que explicamos luego). Según esta postura, se debería constatar una diferencia significativa con la Argentina. Donde, si bien existieron matices en las políticas de financiación educativa, éstas preservaron la centralidad de la educación pública y gratuita; y desde 1984 deshabilitaron la selección de estudiantes según criterios académicos, al menos en las escuelas estatales. Así, la existencia de mayores niveles de segregación y desigualdad en el acceso al saber en Chile, sin confirmarla definitivamente, serían compatibles con esta postura. Mientras que la inexistencia de desigualdades significativas o si éstas fueran mayores en Argentina, sin invalidarla plenamente, tenderían a relativizarla.

En este trabajo, los cálculos respecto a los niveles de segregación social y de acceso al saber escolarizado están basados en datos de las pruebas PISA 2012. Elegimos este año porque permite examinar los niveles de segregación social y acceso diferencial al saber mientras estaban vigentes las políticas de financiamiento educativo aplicadas en Chile. Ya que desde el año 2015 se instrumentaron cambios en las formas de financiación y selección de estudiantes que tenían por objetivo moderar sus efectos (más detalles luego). De esa manera, las estimaciones que realizamos registran los niveles de segregación y acceso diferencial al conocimiento mientras las políticas estaban vigentes y antes de que empezara un proceso de transformación de las mismas.

Comenzaremos nuestro análisis presentando los avances existentes en este campo de investigación. Luego, describiremos las variables y el método utilizados. Posteriormente expondremos los grados y patrones de segregación social y el acceso diferencial al saber

escolar que surgen del análisis de estas variables. En las conclusiones sintetizaremos los principales resultados alcanzados tomando en cuenta la importancia de incluir la relación entre segregación social y desempeño académico en este tipo de estudios.

2. Segregación social y educación

La segregación social puede definirse como la distribución desigual de estudiantes de distinto estrato social al interior del sistema educativo (Dupriez, 2010; Maroy, 2004). Es decir, se produce segregación cuando la concentración de alumno/as de un mismo sector social en ciertas escuelas difiere significativamente de la del promedio del sistema. Se ha señalado, además, que la segregación social suele estar asociada a una distribución inequitativa del conocimiento escolarizado debido a la diferencia en la disponibilidad de recursos (de infraestructura y humanos) entre escuelas que concentran población de distintos estratos sociales (Albornoz, 2016; Bellei, 2013; Valenzuela, 2008). De esta forma, la investigación existente sugiere que sistemas educativos con altos grados de segregación social afectaran el acceso igualitario al conocimiento escolarizado, reproduciendo las diferencias sociales de origen.

Los estudios que se han detenido en los factores que promueven o generan la segregación social entre escuelas señalan que estos pueden ser tanto internos como externos al sistema educativo (Bellei, 2013). Los primeros incluyen los exámenes de admisión, el costo de la educación privada o también factores culturales como las formas de sociabilidad y o los hábitos conductuales ‘distintivos’ de un sector social (estética personal, las formas de habla o modalidades de interacción social, etc.). Los segundos refieren a aspectos tales como las preferencias parentales o la segregación residencial, los niveles de ingreso familiar o la inserción laboral de los progenitores.

Aunque no podemos detenernos en esto aquí, al considerar los posibles factores exógenos es oportuno señalar la diversidad de procesos socioeconómicos que atravesaron Chile y Argentina en las últimas décadas. Cómo lo muestran Miguez y Dewey (2017) desde la década de 1980 Chile ha tenido un crecimiento sostenido de su PBI y experimentado una reducción sistemática de la pobreza. Y aunque se ha mantenido como un país más desigual que la Argentina, ha experimentado una reducción sistemática de su coeficiente de Gini. Además, su tasa de graduación de la educación secundaria se ha expandido. Los datos de SITEAL¹ indican que la proporción de la población *adulta* que concluyó el ciclo aumentó del 45,7 % en el año 2000 al 61,4 % en 2015. A diferencia de Chile, en el caso de Argentina, se produjo un estancamiento económico prolongado, con crecimiento de la pobreza y la desigualdad. A esto se suma una tasa de graduación de la educación secundaria más baja que la chilena. Nuevamente, los datos de SITEAL indican que ésta evolucionó del 42,4 % en el 2000 al 56,5 % en el 2015. Dentro de esta tendencia general existen, por supuesto, diferencias por sector etario y estrato social. Entre la población de 20 a 24 años, en Argentina la tasa pasó del 56,8 % en el 65,3 % en ese período. En Chile el incremento fue mayor, evolucionó del 65,2 al 85,7 por ciento. Asimismo, en el 30 % de la población de menores ingresos en Argentina la tasa de graduación pasó del 19,6 al 39,9 por ciento en el período 2000-2015; mientras que en Chile se incrementó del 30,6 al 52,6 por ciento.

Ahora bien, si entre los factores exógenos se destaca una evolución diferencial de las condiciones económicas y sociales, desde el punto de vista de los factores endógenos,

1 <https://siteal.iiep.unesco.org/indicadores>

se destacan los contrastes en las políticas de financiamiento educativo. Desde la década de 1980, Chile desarrolló un sistema de 'libre mercado' basado en el financiamiento de la demanda educativa a través de *vouchers*. En este sistema las familias pueden *elegir* las escuelas, mientras el Estado aporta un pago mensual por cada estudiante indistintamente del sector educativo, público o privado, al que pertenezca la escuela. Asociado a esto, desde 1993 se permitió a las escuelas cobrar un 'copago' adicional al aporte realizado por el Estado, lo que supuso condicionar las posibilidades de elección al status socioeconómico de las familias. Asimismo, a partir de 1995 comenzaron a difundirse los resultados por escuela de las pruebas estandarizadas nacionales (SIMCE), con el objetivo de incentivar aún más la selección de las mismas según su calidad académica. De esta manera, hacia finales de la década de 1990, el sistema educativo chileno se presentaba como ampliamente selectivo, ya sea por condiciones socioeconómicas, como por criterios culturales y académicos.²

En contraste con el sistema educativo chileno, en el argentino, más allá de una oscilante expansión del sector privado que describimos luego, la mayor parte de la educación siguió siendo pública y gratuita, tanto en el nivel primario como secundario. Los datos de SITEAL indican que en el año 2015 en torno al 74,8 % de los estudiantes del nivel secundario asistían a la educación pública y en torno al 26 % a la educación privada, valores que no se modifican significativamente desde la década de 1990 (Narodowski y Moschetti, 2015). Esto contrasta con el caso chileno, donde en el año 2000 el 54,5 % de la población asistía al sector público, proporción que se redujo al 40,1 % en 2015.

A su vez, a diferencia del caso chileno, en Argentina la política oficial no fomentó las prácticas de admisión selectivas, particularmente desde la restauración democrática de 1983. De hecho, desde 1984 se eliminaron los exámenes de ingreso en las escuelas de nivel nacional para evitar la selectividad según capacidades, aunque en rigor y dado el carácter federal del sistema educativo, esto no eliminó totalmente las prácticas selectivas. Como lo indican Rigal *et al.* (2019), la tendencia a restringir la selectividad mediante exámenes y otros mecanismos de admisión por capacidad académica se fue profundizando progresivamente. Sin embargo, en algunas jurisdicciones y establecimientos educativos persistieron mecanismos selectivos. En una minoría de casos, se mantuvieron los exámenes de ingreso para escuelas con sobre demanda. También se mantuvieron, entre otras formas de selección, la asignación de prioridades a hermanos o hermanas de estudiantes ya ingresados a la escuela, o la selección por orden de inscripción, que favorece a los sectores con mayor acceso a la información (Veleda, 2014). En definitiva, si bien en Argentina las normativas tendieron a desalentar los mecanismos selectivos, algunos de ellos persistieron debido a la permanencia de prácticas consuetudinarias y la heterogeneidad de normativas jurisdiccionales.

Las particulares características del sistema educativo chileno lo han hecho objeto de crecientes investigaciones sobre el efecto de sus políticas de libre mercado educativo sobre los niveles de segregación social (Ascorra *et al.*, 2016; Contreras, *et al.*, 2010; Murillo, 2016; Treviño *et al.*, 2016; Valenzuela, 2008). Como adelantamos, la premisa sobre la que se han basado la mayor parte de los estudios es que los sistemas de voucher, copago y admisión mediante exámenes de ingreso o entrevistas de selección han generado

2 A partir de los años 2015 y 2017 se sancionaron normativas modificando el sistema de vouchers y copagos para reducir el nivel de selectividad del sistema (ver Falabella, 2015 y Matelluna, 2019 para una descripción más detallada del proceso de reformas y de las implicancias de las nuevas normas).

niveles excepcionales de segregación social en el sistema educativo chileno. Y que estos se han vinculado a un desigual acceso al saber escolarizado. Si bien presentan matices, en general los estudios sobre el caso chileno han tendido a confirmar estas premisas. Por ejemplo, Valenzuela (2008) ha mostrado que si se considera al 10 % de los estudiantes de nivel socioeducativo más alto, Chile ocupa el segundo lugar mundial en los niveles de segregación en su sistema educativo (junto a Brasil y después de Tailandia). Y, además, llega al primer lugar si se considera al primer tercil en la escala de nivel económico social, aunque los resultados son algo más moderados entre los deciles intermedios (Valenzuela *et al.*, 2013).

Asimismo, un estudio de Contreras *et al.* (2010) muestra que, en promedio, un 32 % de los estudiantes chilenos atravesaron algún proceso de selección para ingresar a la escuela y que este porcentaje se incrementaba en las escuelas privadas subsidiadas. Allí, el 48 % de los estudiantes eran seleccionados de acuerdo a su desempeño académico, 26 % por criterios socioeconómicos y 20 % por criterios religiosos. A su vez, Bellei (2013) confirmó estos resultados, mostrando que la segregación social en el sistema educativo respondía más a la selección por habilidades y a la política de copago que a la situación residencial. Es decir que algunas de las investigaciones que examinaron los efectos de las políticas de libre mercado educativo en Chile confirmaron que el sistema de copago y de selección de estudiantes se asociaba a importantes grados de segregación social.

Complementariamente, otras investigaciones revelaron mecanismos adicionales que fomentaban la segregación. Por ejemplo, Verger *et al.* (2016) pusieron en evidencia que las familias seleccionan aquellos establecimientos que reúnen estudiantes del mismo sector social, evitando los que congregan alumnos de estratos diferentes (particularmente los más bajos). Este criterio predominaba, incluso, por sobre el del rendimiento académico expresado en pruebas estandarizadas que alentaban las políticas educativas. Así, y atendiendo a estas características de la demanda, las escuelas implementaban mecanismos selectivos que más que apuntar a incrementar el desempeño académico, se orientaban a preservar la composición social del estudiantado.

Finalmente, Flores *et al.* (2013) encontraron que además de responder a las restricciones impuestas por el sistema de copago y la selección académica, la segregación se asociaba también a diferencias culturales. Aun controlando la incidencia de los mecanismos de selección por copago y la influencia de la cercanía residencial, el estudio revelaba que las familias de niveles socioculturales más bajos optaban por escuelas de menor rendimiento académico. Así, a la vez que el estudio confirmaba que las restricciones económicas y la selectividad académica restringían la libertad de elección de las familias, también mostraban que ésta respondía a las expectativas surgidas de su constitución cultural.

En suma, la investigación en el caso de Chile ha constatado la existencia de altos niveles de segregación social asociada a las políticas de libre mercado educativo que habilitan los sistemas de copago y dispositivos de admisión mediante, entrevistas, exámenes de ingreso o antecedentes de desempeño académico. Aunque también ha encontrado otros mecanismos más sutiles, relacionados a los criterios culturales de selección y a las redes sociales de pertenencia.

En el caso de Argentina la investigación no ha tenido el mismo desarrollo que en Chile. Algunos estudios recientes se han enfocado en el problema de la segregación en el sistema educativo y han producido diversas mediciones del fenómeno. Sin embargo, salvo excepciones (Albornoz, 2016; Kruger, 2014, 2019), la investigación no ha aprovechado los datos provistos por las pruebas estandarizadas, ya sea nacionales o internacionales.

En lugar de ello han utilizado los datos de la Encuesta Permanente de Hogares (EPH), que no incluye información sobre las escuelas a las que concurren los estudiantes o sobre su desempeño educativo. De manera tal que, en general, los estudios han analizado la segregación en función del nivel socioeconómico de la población, pero no han examinado su vínculo con el desempeño académico, ni estimado las posibles morfologías de la segregación más allá de la distinción entre sector público y privado.

Un estudio pionero en este sentido ha sido el de Narodowski y Nores (2002) que compara Argentina y Chile. El estudio constata altos niveles de segregación en Chile en base a los resultados de las pruebas estandarizadas de nivel nacional. Sin embargo, en base a los datos de la EPH de Argentina observan que, desde los años '60, se produjo un incremento del enrolamiento de los sectores de mayores ingresos en la educación privada produciendo una creciente segregación. Si bien la diversidad de fuentes no les permite a los autores llegar a conclusiones definitivas, los resultados generan dudas sobre las reales diferencias entre ambos países y sugieren que la segregación social se daría con o sin los mecanismos de selección por ingresos o por desempeño académico.

Los estudios posteriores sobre la segregación en Argentina no retomaron la perspectiva comparativa, pero sí analizaron la evolución de la matrícula en el sector público y privado según el nivel de ingreso de las familias. Los resultados de estos trabajos han sido matizados. Por ejemplo, examinando el comportamiento de la matrícula desde 1980, Gasparini *et al.*, (2011) encuentran que la segregación, entendida como el mayor enrolamiento relativo en el sector privado, crece en períodos expansivos y se contrae en los ciclos recesivos de la economía. En un estudio posterior Narodowski y Moschetti (2015) arribaron a conclusiones similares, observando un crecimiento del enrolamiento en el sector privado entre mediados de la década de 1990 y el año 2010, pero con fluctuaciones según los ciclos recesivos o expansivos de la economía. En el mismo sentido, tanto González Rozada, *et al.* (2015), como Martín (2017) encuentran que las familias en los quintiles de ingreso más altos tienden a inscribir a sus hijos en el sector privado. Aunque en general no constatan que esto resulte en niveles muy marcados de segregación. Así, la investigación en este campo sugiere una cierta tendencia a que los sectores de mayores ingresos prefieran la educación privada en los casos en que les resulte accesible. Pero más que derivar en incrementos o decrecimientos sostenidos de la segregación, esto resulta en ciclos de expansión o contracción de la misma según la situación económica del País.

Notablemente, los estudios de Krüger (2014, 2019), aunque se basan en fuentes alternativas (las pruebas PISA), arriban a resultados compatibles con los anteriores. En su estudio de 2014 la autora muestra que los sectores ocupacionales de menor calificación tienden a estar sobre-representados en el sector público y los de mayor calificación en el sector privado. Sin embargo, nota también que esta situación varía según las circunstancias económicas. Así, al comparar los años 2000 y 2009 observa una creciente heterogeneidad (menos segregación) en el sector privado. Esto ocurre asociado a una evolución favorable de los indicadores de nivel económico social que permite a los sectores menos calificados acceder a la educación paga (Krüger, 2014). Esta tendencia se verifica también en su estudio de 2019 al comparar la evolución de la segregación social entre los distintos países de América Latina entre 2000 y 2015. Allí la autora observa una caída del 2 % en los niveles de segregación en el caso de Argentina, contrario al caso chileno donde crece entre tres y ocho puntos porcentuales cada tres años durante el lapso considerado (Krüger, 2019).

En suma, la mayor parte de la investigación para el caso argentino sugiere que pese a

que operaron ciertos mecanismos de segregación social, particularmente entre el sector privado y público, ésta no habría llegado a niveles relativamente altos, ni experimentado un crecimiento sostenido y homogéneo en el conjunto del sistema. De esta manera, la comparación entre la mayor parte de la investigación llevada adelante en Chile y Argentina tiende a confirmar la premisa de que los sistemas de libre mercado educativo se asocian a niveles de segregación mayores que aquellos que, más allá de los matices, siguen otorgando un rol central al sector público.

Sin embargo, estas investigaciones no establecen la proporción de la población que asiste a las escuelas donde se produce la segregación en cada uno de los países, ni tampoco comparan las diferencias en el acceso al conocimiento escolarizado que éstas generan. Además, en el caso argentino, la mayoría de las investigaciones solo estiman la segregación según el nivel socioeconómico de la población que asiste al sector público o privado, pero no examinan las formas de la segregación más allá de esta dicotomía. En lo que sigue describiremos las variables y métodos que emplearemos para intentar dar cuenta de estos aspectos aún no estudiados de la segregación, y luego discutiremos los resultados que surgen de ellos.

3. Métodos y Variables

En este estudio estimaremos los niveles de segregación según el método de brechas percentílicas (Gasparini *et al.*, 2011; Jaume, 2013).³ Este método permite una buena descripción de los grados de segregación social en el interior de cada uno de los sistemas educativos, aunque en general no se ha aplicado para realizar un análisis ‘causal’ de la misma (Gasparini *et al.*, 2011; Jaume, 2013; Martin, 2017). Debido a ello, nos limitaremos a estimar las formas y grados de segregación social que encontremos en Chile y Argentina y su relación con el acceso al saber escolarizado. También examinaremos la proporción de estudiantes afectados por la segregación social y las desigualdades en el acceso al saber. Si bien, como adelantamos, no podremos establecer un nexo causal entre estas estimaciones y las políticas de financiamiento educativo en uno y otro país, sí podremos ver si las diferencias entre Chile y Argentina son compatibles con la postura que sostiene que los sistemas cuyas políticas de financiamiento educativo se basan en una lógica de libre mercado se asocian a niveles excepcionales de segregación social y desigualdad en el acceso al saber escolarizado. Es decir, no podremos construir modelos estadísticos que muestren vínculos causales en un sentido estricto. Pero sí ver hasta qué punto los patrones de segregación y desigualdad en uno y otro país presenta las diferencias que supone esta premisa.

La variable que utilizamos para estimar las diferencias sociales fue el del máximo nivel educativo alcanzado por los progenitores. Si bien las bases PISA 2012 incluyen múltiples variables proxy del nivel social de los estudiantes (como el tipo de inserción laboral de los progenitores, disponibilidad de bienes durables o culturales en el hogar, etc.), el máximo nivel educativo alcanzado por los progenitores se mostró como la variable con mayor capacidad discriminante. Es decir, resultó la variable que permitía discernir mejor los niveles y formas de segregación social entre distintos grupos de estudiantes en cada país.

3 Preferimos esta aproximación a otros indicadores más usados, como el Índice de Disimilitud (Duncan y Duncan, 1955) o el Índice de Aislamiento (Lieberson, 1981), ya que estos presentan limitaciones en situaciones en las que existen patrones de segregación complejos como los de Chile y Argentina (Kruger, 2019).

Dado que esta variable se presenta en las bases desagregada a nivel individual, construimos una nueva variable estimando la cantidad de progenitores en cada nivel educativo por escuela. Para evitar sesgos en los niveles de representatividad, eliminamos aquellas escuelas donde hubieran contestado menos de 10 estudiantes; lo que nos dejó un total de 195 escuelas para Chile y 216 para Argentina. Sobre esta base calculamos el porcentaje de progenitores con secundaria terminada en cada escuela. Esto nos permitió estimar la segregación social entre escuelas según la concentración de progenitores con o sin secundaria terminada.

Para simplificar la presentación de los datos, dividimos esta escala en cinco intervalos equivalentes —quintiles— según el porcentaje de progenitores con secundaria terminada (de 0 a 20 %, de 20,01 al 40 %; del 40,01 al 60 %; del 60,01 al 80 % y del 80,01 al 100 %). Esto nos permitió estimar, además, la proporción de estudiantes en cada intervalo de la escala. Para facilitar la comparación entre países, también transformamos esta medida en una nueva escala con media 0 y desviación estándar 1 ('puntajes z'). Así pudimos reconocer los grados de segregación según la 'distancia' (proporción de desviaciones) que separaba a cada escuela y a cada rango de la distribución media de cada sistema educativo —ya sea el de Chile o de Argentina.

Para estimar el acceso al conocimiento escolarizado utilizamos el puntaje alcanzado por los estudiantes en las pruebas PISA. Ciertamente, esta es una medida limitada del acceso al saber, ya que las Pruebas miden algunas formas específicas de conocimiento, que además pueden contener sesgos culturales (Meyer y Benavot, 2013; Rivas, 2015). Sin embargo, pese a estas limitaciones, los resultados en las Pruebas siguen siendo una variable proxy del acceso a un saber que favorece la integración social —el acceso al mercado laboral, el ejercicio efectivo de los derechos ciudadanos, etc. (Duro *et al.*, 2010). De manera que, si bien no deben desconocerse sus limitaciones, es claro que la variable basada en el puntaje obtenido por los estudiantes es una buena aproximación de su acceso a un saber a su vez escolarizado y socialmente relevante.⁴

Los puntajes obtenidos por los estudiantes en las Pruebas se presentan desagregados por áreas de conocimiento (matemática, ciencia y lectura). En este caso, estimamos los puntajes obtenidos por los estudiantes como el promedio de los valores alcanzados en ellas. Además, como los datos se presentan desagregados por estudiante, también debimos estimar los promedios por escuela y observar la desviación estándar en cada una para asegurarnos niveles aceptables de representatividad. Elegimos utilizar el promedio de los resultados obtenidos en cada una de las áreas temáticas, ya que los puntajes se encontraban fuertemente asociados entre sí (Alfa de Cronbach: 0,95). Esto nos permitía construir una medida global del desempeño que resultaba más adecuada a nuestros propósitos, ya que no era el objeto de este estudio examinar las diferencias entre áreas temáticas.

Esto nos permitió construir una escala que oscilaba entre el menor puntaje promedio obtenido por una escuela y el mayor de ellos. La escala se extiende de 152 a 542 puntos en Argentina y de 322 a 592 puntos en Chile. La diferencia entre escalas no solo indica un mejor desempeño en Chile, sino que la mayor extensión de la escala en Argentina

4 Existe una fuerte crítica respecto a, entre otras cosas, la 'validez' de las pruebas PISA (la adecuación de sus variables para medir capacidades distintas en contextos culturales diversos) y a la imposibilidad de las pruebas de estimar la verdadera capacidad de los participantes de 'aplicar' el conocimiento que se manifiesta en ellas (Carabaña, 2015; Pereyra *et al.*, 2013). Aunque no es posible dar cuenta del complejo debate aquí, aún quienes aceptan estas críticas sugieren que más que descartar totalmente los datos, conviene considerarlos aunque controlando sus sesgos (Martínez García, 2016).

sugiere también una mayor inequidad en el acceso al conocimiento en este segundo país. Como en el caso anterior, agrupamos estas escalas en cinco intervalos equivalentes, para ver la proporción de la población que se concentraba en las escuelas de mayor y menor puntaje. Además, también construimos una nueva escala con puntajes z para facilitar la comparación entre países.

Finalmente, estimamos la relación entre la segregación social y la distribución del saber escolarizado observando los promedios de puntaje obtenido por las escuelas pertenecientes a cada uno de los rangos según la proporción de padres con secundaria terminada. De esta manera pudimos establecer el nivel de asociación entre la segregación social y la distribución del saber escolarizado. En este caso también construimos escalas con puntajes z para facilitar la comparación entre países.

4. Resultados

Los primeros datos que presentamos en esta sección (Tabla 1) indican los niveles de segregación entre escuelas según la proporción de padres con secundario terminado en cada establecimiento. Posteriormente mostraremos las diferencias en el acceso al saber escolarizado según los puntajes obtenidos en las pruebas PISA (Tabla 2). Y finalmente daremos cuenta de los grados y formas de asociación entre ambas variables (Tabla 3).

En lo que respecta a la segregación social, un primer dato significativo es que Chile y Argentina presentan diferencias en la proporción de padres con secundaria concluida entre escuelas. La primera columna de la Tabla 1 refleja estas diferencias según las desviaciones estándar que separan a cada grupo del promedio del sistema educativo de cada país. Esta estimación muestra que, además de existir diferencias en los grados de segregación, los patrones de segregación también son distintos.

Tabla 1.
Segregación según Nivel Educativo del Padre

Escala	Columna 1		Columna 2	
	Desviaciones a la media		Porcentaje de estudiantes	
	Argentina	Chile	Argentina	Chile
0-20	-1,59 (14,1 / 5,8)	-2,18 (14,7 / 3,4)	8,48	4,95
20,1-40	-0,79 (32 / 5,3)	-1,44 (34,5 / 4,9)	28,71	9,31
40,1 a 60	0,03 (50 / 5,4)	-0,78 (52 / 8,7)	27,81	16,35
60,1 a 80	0,81 (68 / 5,5)	-0,09 (70,3 / 5,7)	18,00	20,81
80,1 a 100	1,68 (87,9 / 7 4,5)	0,86 (95,5 / 5,4)	17,01	48,58

Fuente: base PISA 2012. Promedio por quintil y desviación típica entre paréntesis; p= 0,000.

En el caso de Chile, vemos que los quintiles más bajos son, a su vez, los que más se apartan del promedio. En este caso, el primer quintil se encuentra a más de dos desviaciones por debajo de la media, mientras que el segundo está a casi una vez y media de la misma. A su vez, los rangos más altos presentan una menor separación. El quintil cinco no llega a una desviación estándar de diferencia, mientras que el cuatro se encuentra a menos de una décima por debajo de la misma. Es decir que en Chile la segregación social supone grupos de población muy por debajo del promedio de escolarización que se concentran en algunas escuelas, y una mayoría de estudiantes cercanos a la media o moderadamente por encima de ella que se concentra en otras.

Si bien en Argentina también existen importantes niveles de segregación, esta se distribuye de manera más simétrica. Mientras que en Chile los rangos más bajos de la escala se encuentran muy distantes de la media, en Argentina las escuelas que concentran población de sectores más y menos escolarizados se distribuyen 'equilibradamente' en torno a ella. Así, los quintiles uno y cinco se encuentran a aproximadamente 1,5 desviaciones estándar por debajo y por encima de la media respectivamente. Y los quintiles 2 y 4 se encuentran a algo más de media desviación estándar de ésta, mientras que el 3 se ubica casi exactamente en la media. De esta forma, en lugar de encontrar un grupo de escuelas altamente segregadas en uno de los extremos de la escala, encontramos una distribución equilibrada en torno a los valores intermedios de la misma.

Las razones de esta distribución pueden comprenderse cuando se analizan las proporciones de estudiantes en los distintos quintiles (la Columna 2 del Gráfico) donde surgen, nuevamente, importantes diferencias entre países. Chile muestra una concentración de la población en los quintiles más altos. En torno al 70 % de los estudiantes concurre a escuelas donde más del 60 % de los padres concluyeron la escuela secundaria (quintiles 4 y 5). De hecho, casi el 50 % de la población concurre a escuelas donde más del 80 % de los padres concluyó ese nivel educativo y solo el 15 % de los estudiantes asiste a establecimientos donde menos del 40 % de los padres lo hizo. Esto es congruente con los resultados anteriores, ya que la concentración de estudiantes en los rangos más altos de la escala resulta en que estos se encuentren más cerca del promedio poblacional.

En el caso de Argentina, la población no se concentra en los rangos más altos, sino en los medios y medio bajos. El 56 % de los estudiantes concurren a escuelas donde menos del 60 % y más del 20 % de los padres concluyó la educación secundaria (quintiles 2 y 3). Sólo el 17 % concurre a escuelas donde más del 80 % de los padres concluyeron este nivel educativo y un 18 % adicional lo hace a establecimientos donde más del 60 pero menos del 80 por ciento lo hizo. A su vez, solo el 8,4 % de los estudiantes concurre a escuelas donde menos del 20 % concluyó el nivel medio. Esto es compatible con la distribución más simétrica de la población en torno al promedio, ya que la mayor parte se encuentra en los rangos intermedios en lugar de concentrarse en uno de los polos como en Chile.

En suma, la comparación entre Chile y Argentina revela dos patrones de segregación social distintos. En Chile se observa un sector ampliamente diferenciado del conjunto, con menor nivel de escolarización pero que concentra a porcentajes de la población relativamente bajos. Mientras tanto, la mayor parte de la población asiste a escuelas en las cuales los progenitores alcanzan niveles de escolarización que se encuentran en torno al promedio o por encima de él. En la Argentina, los niveles o grados de diferenciación por sector social son menores, pero la mayor parte de la población estudiantil se encuentra en los rangos que concentran a población con niveles de escolarización medio o medio bajos. Puesto de manera más sintética: en Chile existen mayores niveles o grados de

segregación que afectan negativamente (se encuentran por debajo de la media) a sectores relativamente minoritarios de estudiantes; en Argentina los niveles de segregación son menores, pero afectan negativamente a una mayor proporción de estudiantes.

Ahora bien, además de estimar la segregación social en este estudio calculamos el acceso diferencial al saber escolarizado según los puntajes obtenidos en las pruebas PISA. La tabla 2 pone en evidencia los resultados de esta última estimación, agrupando las escuelas según el puntaje promedio obtenido en las pruebas. En este caso se hace necesario agrupar las escuelas de manera ligeramente diferente en Argentina y Chile, ya que los puntajes promedio difieren entre un país y otro. Como señalamos, los puntajes en Chile tienden a ser más altos que en Argentina y las diferencias entre rangos de puntajes tienden a ser menores. Lo que sugiere un menor desempeño y más desigual en la Argentina que en Chile.

Tabla 2.

Nivel de Desempeño en las Pruebas Pisa

Escala Chile	Desviaciones a la media	Porcentaje de Estudiantes	Escala Argentina	Desviaciones a la media	Porcentaje de Estudiantes
	-1,22			-3,36	
322 a 376	(358 / 14,8)	4,39	152 a 230	(183 / 43)	0,70
	-0,69			-1,87	
376,01 a 430	(400 / 16,2)	32,98	230,01 a 308	(278 / 20,6)	3,11
	0,006			-0,72	
430,01 a 484	(456 / 14,5)	27,92	308,01 a 386	(351 / 23,4)	36,57
	0,70			0,45	
484,01 a 538	(511 / 14,4)	23,70	386,01 a 464	(425 / 23,5)	41,99
	1,23			1,46	
538,01 a 592	(551 / 12,6)	11,01	464,01 a 542	(488 / 17,9)	17,62

Fuente: base PISA 2012. Promedio por quintil y desviación típica entre paréntesis; $p=0,000$.

En el caso de Argentina los dos rangos de puntajes más bajos (quintiles 1 y 2), se encuentran alejados de la media; 3,36 y 1,87 desviaciones estándar respectivamente. En Chile, la distribución en torno a la media es relativamente simétrica y muestra diferencias moderadas. Los quintiles extremos (1 y 5) se ubican a algo más de una desviación estándar de la media, mientras los intermedios (2 y 4) se ubican a algo más de media desviación estándar. Es decir, que en lo que respecta al rendimiento en las pruebas Chile presenta diferencias más moderadas que Argentina.

Como complemento, el Cuadro 2 también muestra el porcentaje de estudiantes que concurren a escuelas pertenecientes a cada uno de los rangos de puntajes. En este sentido también Chile presenta una distribución algo más homogénea que Argentina. Mientras en el primer país algo más del 84 % se ubica a menos de una desviación estándar de la media (quintiles 2 a 4) en el segundo lo hace algo más del 78 %. A su vez, en Chile la proporción de la población con desempeños por debajo de la media es algo menor que

en Argentina. En el primer caso alcanza al 37,3 % (rangos 1 y 2) y en el segundo al 40,38 % (rangos 1 a 3). Es decir, que en lo que hace al desempeño Chile muestra rendimientos algo superiores y más homogéneos que Argentina, mientras que este último país presenta rendimientos menores y con mayor desigualdad.

Finalmente, estimamos la relación entre el acceso al conocimiento escolarizado y la segregación según nivel social por escuela. Concretamente, en la tabla 3 calculamos el promedio de puntajes obtenidos en las pruebas en cada uno de los quintiles surgidos del porcentaje de padres con secundario terminado en cada escuela.

Tabla 3.
Relación entre Segregación Social y Desempeño en las Pruebas

Quintiles	Chile		Argentina	
	Promedio	Desviaciones a la media	Promedio	Desviaciones a la media
0-20	366 (19,3)	-1,07	339 (40,5)	-1,13
20,1-40	392 (19,6)	-0,57	360 (50,9)	-0,76
40,1 a 60	415 (30,6)	-0,11	400 (49,4)	-0,05
60,1 a 80	434 (33,5)	0,25	424 (50,2)	0,72
80,1 a 100	501 (43,7)	1,55	476 (35,1)	1,28

Fuente: bases PISA 2012 – Desviación típica entre paréntesis; $p = 0,000$

La tabla 3 confirma la asociación entre el acceso al conocimiento y la segregación social. En ambos países los estudiantes en los quintiles más bajos obtuvieron puntajes de más de una desviación estándar por debajo de la media, mientras que los estudiantes en los más altos se ubicaron a más de una desviación por encima de ella. Así, en ambos países, la diferencia entre los extremos de la escala se ubica en torno a 2,5 desviaciones estándar. Sin embargo, debe recordarse que la distribución de la población presenta divergencias. Como lo indicaba la tabla 1, en Argentina se observa una mayor proporción o porcentaje de estudiantes con menor escolarización (quintiles 2 y 3) que alcanzan puntajes por debajo de la media en las Pruebas. En Chile se registra una mayor incidencia de grupos de mayor escolarización (quintiles 4 y 5) que alcanza puntajes más altos que el promedio.

En síntesis, las estimaciones que realizamos muestran patrones complejos. Desde el punto de vista de la segregación social, el sistema educativo chileno se caracteriza por la presencia de un grupo de estudiantes proporcionalmente pequeño pero altamente segregado que concurre a escuelas con progenitores con baja escolarización (mientras la mayoría asiste a escuelas con padres que accedieron a niveles educativos relativamente altos). Desde el punto de vista del acceso al conocimiento escolarizado, Chile parece haber logrado mayor acceso y mejores desempeños y más equitativos que la Argentina.

Una mayor proporción de la población accede a la educación secundaria, y también una mayor y más equilibrada proporción de estudiantes obtiene puntajes altos en las Pruebas. Como contrapartida, Argentina presenta niveles o grados de segregación social más bajos que en Chile, pero el acceso a la educación es menor y el desempeño algo más heterogéneo. Es más pequeña la proporción de la población que finaliza la educación secundaria y también es más bajo y más desigual el puntaje que los estudiantes obtienen en las Pruebas. En definitiva, resulta un sistema más homogéneo en términos sociales, pero que ofrece menores garantías de permanencia en el sistema educativo y se presenta como algo más desigual en la distribución del saber escolarizado.

5. Conclusiones

En este estudio nos propusimos estimar la manera en que se configuran los patrones de segregación social en los sistemas educativos de Chile y Argentina, la relación que tienen estos con el acceso diferencial al conocimiento escolarizado y las proporciones de la población a la que estos afectan. La comparación entre ambos países reveló la existencia de patrones complejos. Concretamente, encontramos que si bien los grados (distancia a la media) de segregación social son menores en Argentina, afectan negativamente a una mayor proporción de la población. En Chile los grados de segregación social son mayores, pero afectan negativamente a menores proporciones de la población. A su vez, el sistema argentino ofrece menos garantías de permanencia (menores proporciones de la población concluyen la secundaria) y también menos garantías de un acceso igualitario al saber (el desempeño en las pruebas es menor y más heterogéneo). Chile ofrece más garantías de permanencia en el sistema (la graduación del nivel secundario es más alta) y la distribución del saber escolarizado es mayor y más homogénea. De manera que, al comparar los grados de segregación social tomando en cuenta las proporciones de la población afectada y el acceso al saber escolarizado, descubrimos patrones matizados. Puesto en apretada síntesis, en Chile parece existir un sistema educativo más heterogéneo o compartimentado socialmente (aislando, sobre todo, a grupos relativamente pequeños de la población con menor educación), pero que favorece un mayor y más equilibrado acceso al saber para el conjunto. En la Argentina, el sistema educativo se presenta como algo más homogéneo socialmente, pero con menos garantías de permanencia y de acceso equitativo al saber escolar

Además de comparar las distintas maneras en que se configura la segregación social y el acceso al conocimiento escolarizado en Chile y Argentina, un objetivo *complementario* de este estudio fue ver si esa configuración era compatible con la premisa que supone que Chile tiene niveles excepcionales de segregación social y de acceso diferencial al saber escolarizado, que resultarían de sus políticas de financiamiento educativo. Como ya aclaramos, los datos disponibles no nos permiten realizar una estimación estadística de la existencia de vínculos *causales* entre esas políticas y los niveles de segregación social o la desigualdad en el acceso al saber. Sin embargo, la comparación entre países con sistemas de financiación distintos puede indicar en qué medida la diferencia en los patrones de segregación y desigualdad en el acceso al saber es compatible o no con ese postulado.

En este sentido, la comparación relativiza la premisa de que Chile presenta niveles excepcionales de segregación social y acceso diferencial al conocimiento. En cambio, sugiere la importancia de ponderar las diversas dimensiones de la segregación social y el acceso al saber escolarizado a la hora de hacer comparaciones. Como señalamos, la

segregación social en Chile es mayor que en Argentina cuando consideramos la diferencia de los sectores más segregados respecto al promedio, pero es menor cuando consideramos la proporción de la población negativamente afectada por ella. A su vez, en lo que hace al acceso al saber, la proporción de estudiantes por debajo de la media es mayor en Chile, pero la distancia a la misma de los sectores con menor puntaje es significativamente menor que en Argentina.

Así, la comparación que realizamos no permite probar que el sistema de financiamiento educativo basado en una lógica de mercado produce por sí mismo mayores grados de segregación pero que afectan negativamente a una menor proporción de la población que los sistemas que priorizan la educación pública y gratuita. Lo que sí indica es que el primer tipo de sistema no *siempre o necesariamente* segrega a mayores proporciones de la población que el primero. Asimismo, nuestras estimaciones no permiten probar que el sistema que privilegia la educación pública y gratuita y sin mecanismos de admisión, produce ciclos de escolarización más breves o mayor inequidad en la distribución del conocimiento. Sin embargo, sí podemos ver que esos sistemas no son incompatibles con este tipo de distribución; y que ésta puede ocurrir incluso en mayor medida que en sistemas basados en la lógica de mercado.

En suma, aunque la comparación que realizamos no conduce a conclusiones definitivas, sí indica que cuando se consideran las proporciones de la población afectada, y los vínculos entre la segregación social y la desigualdad en el acceso al saber, pueden revelarse patrones complejos. Y que tomar en cuenta esta complejidad permitiría, al menos potencialmente, una mayor comprensión de las desigualdades que se producen en los sistemas educativos y su potencial asociación con la política de financiación de la educación. En ese sentido, una última aclaración es que si bien, debido a los límites de extensión, hemos centrado el análisis en las formas de financiamiento educativo, es claro también que otros factores pueden concurrir en la constitución de un determinado patrón de segregación y desigualdad en el acceso al conocimiento. No ha habido espacio aquí para profundizar en ello, pero la diversidad de ciclos económicos y las tendencias opuestas en la movilidad social que mencionamos como parte de los factores contextuales en los que se constituyeron los patrones de segregación social y desigualdad en el acceso al conocimiento en Chile y Argentina, tienen una clara capacidad para influir en su configuración. Esta última observación habilita la hipótesis (aunque no la comprobación) de que, aún con sistemas de financiamiento que priorizan la lógica de mercado y los ciclos de expansión económica y reducción de la pobreza pueden asociarse a una mayor permanencia en el sistema educativo y mayor acceso al conocimiento escolarizado (aunque con un alto nivel de segregación a los grupos sociales con menor acceso a la educación). A su vez, ciclos económicos recesivos y con incremento de la pobreza como los que se dieron en la Argentina en las últimas décadas pueden asociarse a una menor permanencia en el sistema educativo y menor acceso al conocimiento escolarizado, aun cuando predomine la educación pública y gratuita y no se impongan los sistemas selectivos de admisión.

6. Referencias

- Albornoz, F., Furman, M., Podestá, M. & Razquin, P. (2015). Diferencias educativas entre escuelas privadas y públicas en Argentina, *Desarrollo Económico*, 56(218), 3-31.
- Ascorra, P., López, V., Núñez, C., Bilbao, M., Gómez, G. & Morales, M. (2016). Relación entre segregación y convivencia escolar en escuelas públicas chilenas. *Universitas Psychologica*, 15(1), 65-78.

- Bellei, C. (2013). El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 325-345. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100019>.
- Carabaña, J. (2015). *La inutilidad de PISA para las escuelas*, Julio Carabaña. Madrid: La Catarata.
- Contreras, D., Sepúlveda, P. & Bustos, S. (2010). When schools are the ones that choose: The effects of screening in Chile, *Social Science Quarterly*, 91(5), 1349–1368.
- Duncan, O. & Duncan, B. (1955). A methodological analysis of segregation indexes. *American Sociological Review*, 20, 210-217. <https://doi.org/10.2307/2088328>.
- Dupriez, V. (2010). *Methods of grouping learners at school*. París: UNESCO.
- Duro, E., Volpi, M, & Contreras, D. (2010). La enseñanza secundaria en la región. Logros y desafíos. En E., Duro, (coord.), *Educación secundaria derecho, inclusión y desarrollo. Desafíos para la educación de los adolescentes* (pp. 156-178) Buenos Aires: UNICEF.
- Falabella, A. (2015). El mercado escolar en Chile y el surgimiento de la nueva gestión pública: El tejido de la política entre la dictadura neoliberal y los gobiernos de centroizquierda (1979-2009). *Educación Social*, 36(132), 699-722.
- Flores, C. & Carrasco, A. (2013). (Des)igualdad de oportunidades para elegir escuela: Preferencias, libertad de elección y segregación escolar. *Espacio Público* 2 www.espaciopublico.cl.
- Gasparini, L., Jaume, D., Monserrat, S. & Vázquez, E. (2011). La segregación escolar en argentina. *Documento de Trabajo* 123 <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/3705>.
- Jaume, D. (2013). Un Estudio sobre el Incremento de la Segregación Escolar en Argentina. *Documento de Trabajo Nro. 143*. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/3705>.
- Krüger, N. (2014). Más allá del acceso: segregación social e inequidad en el sistema educativo argentino. *Cuadernos de Economía*, 33(63), 513-542.
- Krüger, N. (2019). La segregación por nivel socioeconómico como dimensión de la exclusión educativa: 15 años de evolución en América Latina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(8), 1-34, <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3577>.
- Lieberson, S. (1981). An asymmetrical approach to segregation. En C. Peach (ed.), *Ethnic segregation in cities*. (pp. 61-83). Londres: Croom-Helm.
- Martín, E. (2009). Currículo y evaluación estandarizada: colaboración o tensión. En E. Martín & E. Martínez Rizo (comps.) *Avances y desafíos en la evaluación educativa*. (pp. 89-98) Buenos Aires: OEI/Fundación Santillana.
- Martín, M. (2017). Inclusión y equidad: un análisis con base en el acceso y logros para el nivel medio de educación en Argentina. *Semestre Económico*, 20(43), 111-138.
- Martínez García, J. (2016). La inutilidad de PISA para las escuelas. *Revista Española de*

Sociología. 25(1), 153-156

- Matelluna, H. (2018). La consolidación de prácticas de mercado en la educación chilena a partir de una política educativa des-mercantilizadora. Ponencia presentada al XVI Congreso Nacional Educación Comparada Tenerife. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/12496>.
- Meyer, H., Benavot, A. (2013). *PISA, power, and policy: the emergence of global educational governance*. Oxford: Symposium Books.
- Míguez, D., Dewey, M. (2017). The conditions of socioeconomic development. Exploring the legitimacy of social norms, trust, and corruption in Chile and Argentina. *MPIfG Discussion Paper*, 18(9), pp. 1-23, http://www.mpifg.de/pu/dp_abstracts/dp18-9.asp
- Murillo, J. (2016). Midiendo la segregación escolar en América Latina. Un análisis metodológico utilizando el TERCE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(4), 33-60. doi:10.15366/reice2016.14.4.002.
- Moschetti, M. (2018). *Alianzas público-privadas en educación. Un análisis de la política de subvenciones a escuelas privadas en barrios desfavorecidos de la Ciudad de Buenos Aires*. Tesis de doctorado defendida en la Universidad Autónoma de Barcelona, Programa de Doctorado en Educación, Departamento de Pedagogía Sistemática y Social, Facultad de Ciencias de la Educación.
- Narodowski, M. & Nores, M. (2002). Socio-economic segregation with (without) competitive education policies. A comparative analysis of Argentina and Chile." *Comparative Education*, 38(4), 429-451.
- Narodowski, M. & Moschetti, M. (2015). The growth of private education in Argentina: evidence and explanations. *Compare: a Journal of Comparative and International Education*, 45(1), 47-69.
- González Rozada, M., Narodowski, M., Gottau, V. & Moschetti, M. (2015). De facto school choice and socioeconomic segregation in secondary schools of Argentina. https://EconPapers.repec.org/RePEc:udt:wpecon:2015_05.
- OCDE. (2016). *Pisa 2015. Technical report*. Paris: Organización para la Cooperación y el Desarrollo. <http://www.oecd.org/pisa/data/2015-technical-report/>.
- Pereyra, M. Kotthoff, H.; Cowen, R. (2013). PISA a examen: cambiando el conocimiento, cambiando las pruebas y cambiando las escuelas. Introducción al monográfico. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(2), 6-14
- Rigal, J.; Schoo, S.; Ambao, C. (2019). El ingreso a la escuela secundaria. Un análisis de los sistemas de distribución de vacantes en Argentina. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología.
- Rivas, A. (2015). *América Latina después de PISA*. Buenos Aires: CIPPEC. <https://www.cippec.org/publicacion/america-latina-despues-de-pisa-lecciones-aprendidas-de-la-educacion-en-siete-paises-2000-2015/>

- Treviño, E., Valenzuela, J. P. & Villalobos, C. (2016). Within-school segregation in the Chilean school system: What factors explain it? How efficient is this practice for fostering student achievement and equity? *Learning and Individual Differences*, 51, 367–375.
- Valenzuela, J. P. (2008). Segregación en el sistema escolar chileno: en la búsqueda de una educación de calidad en un contexto de extrema desigualdad. En: *Transformaciones del Espacio Público, II Escuela Chile-Francia*. (pp. 131-156) Facultad de Arquitectura y Urbanismo, Universidad de Chile.
- Valenzuela, J., Villalobos, C. & Gómez, G. (2013). ¿Qué ha sucedido con los grupos medios? Los efectos de la elección escolar en la segregación socioeconómica en Chile: Un análisis georreferenciado. *Espacio Público, Documento de referencia N° 3*. <https://www.espaciopublico.cl/segregacion-y-polarizacion-en-el-sistema-escolar-chileno-y-recientes-tendencias-que-ha-sucedido-con-los-grupos-medios>
- Valenzuela, J., Bellei, C. & de los Ríos, D. (2009). Evolución de la segregación socioeconómica de los estudiantes chilenos y su relación con el financiamiento compartido. Proyecto FONIDE, No. 211 – 2006, Ministerio de educación de Chile, Universidad de Chile. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052018000100157
- Valenzuela, J. (2014). Socioeconomic school segregation in a market-oriented educational system. The case of Chile. *Journal of Education Policy*, 29(2), 217-241, doi: 10.1080/02680939.2013.806995
- Veleda, C. (2014). Regulación y segregación educativa en la provincia de Buenos Aires. *Archivos analíticos de política educativa*. 22(42), 1-21. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n42.2014>
- Verger, A., Bonal X. & Zancajo, A. (2016). Recontextualización de políticas y (cuasi) mercados educativos. Un análisis de las dinámicas de demanda y oferta escolar en Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(27), 2-27. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2098>

ESTUDIOS E INVESTIGACIONES

Analysis and Research

1



A Perfect Storm: High-stakes Examination and Private Tutoring in Egypt

*Tormenta Perfecta: Examen de alto
riesgo y tutorías privadas en Egipto*

Juan Manuel Moreno Olmedilla*

DOI: 10.5944/reec.40.2022.31510

Recibido: **14 de septiembre de 2021**

Aceptado: **23 de noviembre de 2021**

*JUAN MANUEL MORENO OLMEDILLA: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). **Datos de contacto:** E-mail: jmoreno@edu.uned.es

Abstract

This paper presents the most recent evidence on the prevalence of private tutoring in Egypt and then sets out to discuss how the 2018 “Education 2.0 Reform” is trying to change the culture of both schooling and private tutoring by the replacement of the Thanawiyya Amma examination. The political economy challenges faced by the reform are discussed together with the communication and evidence gaps, and options moving forward are identified and presented as the conclusion. In most countries and in most cases, there is a symbiotic relationship between private tutoring and public schooling systems. To a good extent, both thrive with each other. The existence of external high-stakes examinations helps and fuels such symbiosis although, in cases such as Egypt, the private tutoring industry has become so powerful that it is parasitizing public schooling and somehow supplanting it. Empty secondary classrooms in the last two years of upper secondary education, and a volume of family investment on private tutoring that rivals that of the State in public schooling, together with a teacher force whose key salary incentives are related and dependent on the exam, all signal that the line between symbiosis and parasitism was crossed some time ago.

Keywords: Egypt; Thanawiyya Amma Examination; Private Tutoring; Education Equity; Quality of Education.

Resumen

Este artículo presenta la evidencia más reciente sobre la llamada educación en la sombra en Egipto y desde ahí analiza cómo la reforma educativa iniciada en 2018 ha tratado de cambiar la cultura tanto de la educación pública como de las tutorías privadas a través de la eliminación del examen externo al final de la Secundaria. La fuerte polémica política que esta reforma ha encontrado se aborda junto con los errores de comunicación y los vacíos de evidencia disponible, y se presentan como conclusión las opciones para avanzar. En la mayor parte de los países, existe una relación de simbiosis entre las tutorías privadas y los sistemas públicos de escolarización. En buena medida, ambos crecen gracias al otro. La existencia de exámenes externos “con consecuencias” (o de “alto riesgo”) alimenta dicha simbiosis, aunque, en casos como el de Egipto, la industria de las tutorías privadas se ha hecho tan poderosa que ha comenzado a parasitar la escolarización pública y, en cierta medida, a suplantarla. Las aulas vacías en los dos últimos años de Secundaria, y un volumen de inversión privada de las familias en tutorías privadas que rivaliza con la que hace el Estado en la escuela pública, además de un profesorado cuyos incentivos salariales dependen precisamente del Examen, señalan que la línea entre simbiosis y parasitismo se cruzó hace ya tiempo.

Palabras clave: Egipto; Examen Thanawiyya Amma; Clases particulares; Equidad educativa; Calidad de la Educación.

1. Introduction: High-stakes examinations and private tutoring in the Middle East and North Africa

As a result of the expansion of secondary education and the increase in the demand for tertiary education, all education systems in MENA have seen a rising trend in the number of students taking the secondary education graduation exam, which also serves as the entry examination for higher education, such as the Baccalaureate in Morocco, Tunisia, Algeria, Lebanon, Syria and Djibouti, the *Tawjihi* in Jordan and West Bank and Gaza, and the *Thanawiya Amma* in Egypt, Saudi Arabia, Oman, and Qatar. Despite increases in enrollment, graduation from upper secondary education is challenging and students who fail the examination leave with few relevant skills and no marketable diploma. Following a long tradition, these national public examinations not only condition the wider social perception of what counts as quality of education but, in doing so, they narrow down the number of “avenues of success” for students in the education system, so that the score in the examination is perceived as the only measure of and gateway to future success. The stakes are therefore so particularly high with these countries’ examinations that they have given rise to a flourishing private tutoring market, to the extent that it is putting education equity further at risk and even undermining the principle of free public schooling in basic education (Assaad and Krafft, 2015).

These national examinations share three fundamental traits: (i) they serve the double function of secondary graduation and university access, such that failing the exam implies that the student does not graduate from upper secondary education (in addition to not gaining university entrance); (ii) they are used as a selection instrument to determine access to university in general and to the most sought after institutions and fields of study; and (iii) they are a highly influential *institution* in terms of shaping teaching and learning practices, mostly in secondary schools; in other words, their capacity to shape the actual curriculum implemented in schools is second to none (Eckstein and Noah, 1993; Moreno, 2006; Kellaghan and Greaney, 2019). However, as measurement instruments, these exams are not very sophisticated. Since selection is the only thing that matters, the levels of difficulty are volatile from year to year and scores are not fully comparable across the country or among different administrations of the exam. This volatility concerning content examined and difficulty levels and the resulting arbitrariness in terms of scoring, make these examination systems the preferred ground for private tutors and exam prep companies that market themselves as the investment that will *turn things around and get you a passing score*. Thus, as secondary school enrolments have skyrocketed in recent decades, a rampant shadow education system (Bray, 2009 and 2013) has grown in parallel to, and mainly as a result of, the central and somehow hegemonic role of the high-stakes examination. In countries like Egypt, the mutually reinforcing relationship between the role of the examination and private tutoring amounts to a perfect storm that constraints and jeopardize education reform and modernization efforts aiming at improved education quality and equity. Ille and Peacey (2019) use the concept of Forced Private Tutoring (FPT) as a compelling description of such perfect storm.

Students and teachers not only spend time preparing for these examinations at the expense of developing a broader range of skills and competencies, but families spend considerable sums on private tutors (and the learning materials these tutors produce and

manage to impose). Parents invest in private tutoring not because they feel that schools are low quality but because the game at stake is “cut-throat selective competition” for scarce places in highly demanded universities and programs. With a relatively small fraction of students excelling in these examinations, some stakeholders perceive the system to be academically sound and demanding. Others, however, despite perceiving it as favoring those with resources and connections, understand that it is the only available avenue for social mobility and are therefore determined to invest heavily in getting their children ready to compete. Overall, however, due to the structure of university-tracked education, students and their parents end up spending time, energy, and money acquiring knowledge that is not in demand by the labor market and that will not result either in meaningful learning or personal development. This has been aptly summarized as the “skills versus scores” debate or dilemma, with the implication that is an either-or decision.

In this regional context, this paper presents the most recent evidence on the prevalence of private tutoring in Egypt and then sets out to discuss how the 2018 Education 2.0 Reform is trying to change the culture of both schooling and private tutoring by the replacement of the *Thanawiyya Amma* examination. Data sources used in this study are, first, the Egypt Labor Market Panel Survey (ELMPS) and, second, the Household Expenditure Survey¹. Further, the political economy challenges faced by the reform are discussed together with the communication and evidence gaps, and options moving forward with the examination reform are identified and presented.

2. The case of Egypt before the start of “Education Reform 2.0” in 2018

The *Thanawiyya Amma* (TA) in Egypt is the high-stakes examination that drives the whole education system with a focus on selection for university entrance. The entire Egyptian education system revolves around this examination, as it sets the incentives for all actors and therefore shapes the decisions made by teachers, parents and students. This examination impacts students’ future life since the results are the only determining factor for both secondary graduation and admission to tertiary education. As such, the *Thanawiyya Amma* score is a strong determinant of students’ lifetime prospects. The pressure to perform well on this exam is the main driver of a lucrative market of private tutoring where, in addition to small and medium-size companies, teachers in service in public and private schools offer after-school classes to supplement their salary income.

Private tutoring refers to any transaction whereby supplementary instruction is provided to students in exchange for a fee (Dang and Rogers, 2008). This phenomenon was estimated to incur household expenditures for a total of up to 1.6 percent of Egypt’s GDP (Ille, 2015). Private tutoring is in fact one of the largest expenditure items on households

¹ The Egypt Labor Market Panel Survey (ELMPS), 2018 is carried out by the Economic Research Forum (ERF) in cooperation with Egypt’s Central Agency for Public Mobilization and Statistics (CAPMAS). Over its twenty-year history, the ELMPS has become the most important source of labor market and human development research in Egypt, being the most comprehensive source of publicly available micro data on the subject. The last three surveys (2006, 2012 and 2018) have included specific questions on private tutoring throughout the school system. Further, the Household Expenditure Survey is carried out and its results published regularly by CAPMAS. See <https://www.capmas.gov.eg/HomePage.aspx>. The author also had several chances to discuss in person with T. Shawky, Minister of Education, and members of his team, between 2017 and 2019. I would hereby like to express my gratitude to all of them.

according to the Household Expenditure Survey (CAPMAS, 2016), with over 18 percent of household average per capita consumption. In Egypt, throughout pre-tertiary education, at least half the students hire private tutors; this increases to 62 percent of students in upper secondary for *Thanawiya Amma* preparation (ELMPS, 2018). The immediate and most visible impact of this shadow education system is that it further disadvantages poorer students. Only 32 percent of students in the lowest wealth quintile receive private tutoring, compared to 55 and 67 percent in the top two quintiles respectively (ELMPS, 2018).

As figure 1 shows, the percentage of students receiving private tutoring gradually increases as students advance to higher grades. Throughout the system there is a peak in the last year of preparatory education when 73 percent of the students take private classes (as of 2018). Thus, the closer students get to face high-stakes examinations, the more likely their families are to invest heavily in private tutoring. That peak of 73 percent takes place before students sit for Grade 9 examination, another high-stakes examination, administered by Governorates (regional education authorities), that sorts students into technical and academic tracks in upper secondary education. Given that the scores in this examination are not comparable across years or governorates, there are obvious issues of both geographic and socio-economic inequity directly related to or caused by the exam. This is a key factor accounting for the gaps in completion and transition rates between students of lower and higher income levels (World Bank SABER Student Assessment, 2013). Then, Figure 1 also shows how, after a marked drop in grade 10, private tutoring picks up again forcefully with students in grades 11 and 12, i.e., preparing for the TA exam.

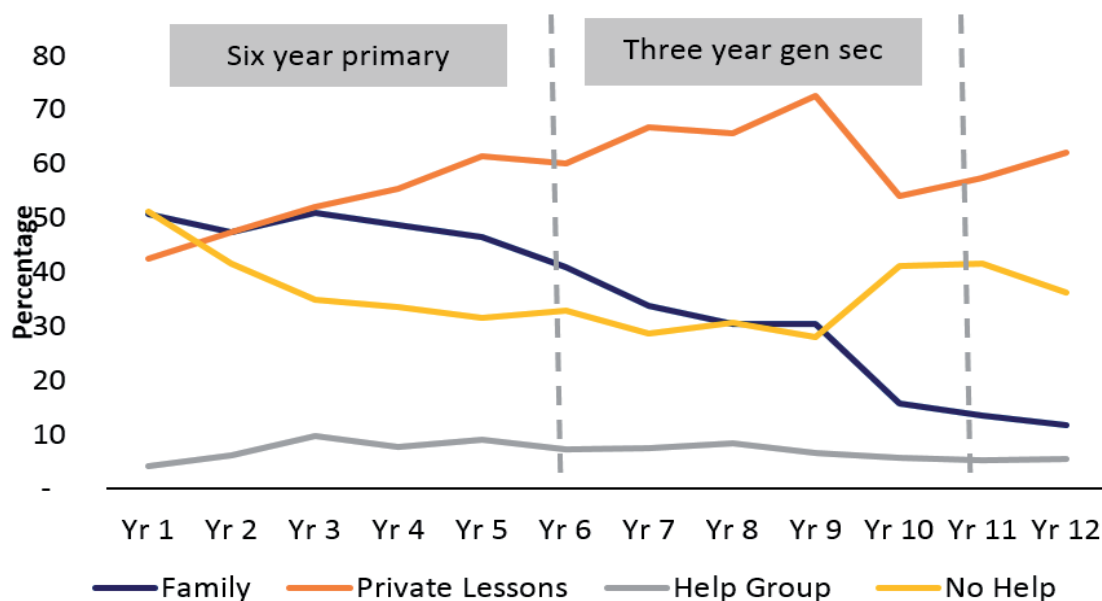


Figure 1. Percentage of students using various forms of supplementary education. Source: Egypt Labor Market Panel Survey, 2018

Tutoring in Egypt is primarily a matter of teachers offering support classes to their own students, creating a multitude of perverse incentives and enhancing the shadow education system (Jayachandran, 2014). For example, by holding back instruction of key curriculum material, or providing sample exam questions only in tutoring sessions,

teachers guarantee the additional remuneration, and that happens at the expense of student learning (Assaad and Krafft, 2015). The share of these support classes taught by the classroom teachers from the students' schools is about 50 percent or more regardless of the wealth quintile a student belongs to.² In addition, the alternatives available to parents are bleak: students can theoretically enroll in private education (although private school students are clients of the private tutoring industry at least as much as their public-school counterparts), help groups or solicit an older sibling for help. On an average, almost half of the students receive additional training from their family in the first few years of schooling, but this subsides as the curriculum advances, and for obvious reasons. Group lessons are much less prevalent due to perceptions of poor quality but do rise in the final primary school year (Sobhy, 2012)³. All in all, this perceived lack of effective alternatives to private tutoring undermines parents who would seek to circumvent the shadow system.

Increasing public university entrance score requirements and high youth unemployment rates, particularly for students graduating from vocational training, also heighten the need to receive the highest marks on high-stakes exams. The huge incentive to seek any additional help by students and the low wages for civil servants at the Ministry of Education (MOETE) creates a huge market during the year before the 9th grade examination and the two academic years before the TA is held at the end of the 12th grade. Exam-setting committee members can earn large bonuses that dwarf their daily wages by providing 'specialized training' exercises in the lead up to the exam date. Up until the 2018 education reform started being implemented, many curriculum-setters produced two versions of textbooks: those distributed to students in schools and the much higher quality textbooks sold via private publishers outside the school network (Lee, 2004; Liu and Bray, 2017).

Students from low-income households are much less likely to use supplementary education. This is due to lower educated and informed parents, which goes hand in hand with their inability to afford private tutoring fees. As figure 2 shows, there is a clear rise in the use of all forms of supplementary education, particularly beyond the 60th percentile, where the share of students using private lessons is a full 22 percentage points greater than in the first quintile. Further, only 16 percent of students receive any family tutoring support in the first quintile, compared to 43 and 63 percent in the top two quintiles. These socioeconomic inequities are of paramount importance, as 40 percent of the children receive no support in the first quintile, compared to only 27 percent amongst the wealthiest⁴.

Table 2 also shows how, between 2012 and 2018, the share of students seeking paid help from help groups and private lessons has increased while non-paid help or help from family has fallen across wealth quintiles. In that short period, private tutoring grows for all the wealth quintiles except for the poorest one, while at the same time the share of students who do not get any outside help also increases for all wealth quintiles, again except for the poorest. The perverse incentives for teachers reinforce the low quality of education and deepen the inequality of opportunity when wealthier children can receive additional training and family support. In a high-stakes examination environment,

2 Author's calculations using data from the ELMPS, 2018.

3 Group lessons also do not cover other aspects of why students seek private tutoring. In some shadow systems, rife with corruption, private lessons often lead to direct exam help, which could sway parents away from group lessons. Private education is largely cost prohibitive in the country.

4 There is also evidence of private tutoring generating gender inequality. See Elbadawy et al. (2009).

ability and effort are superseded by the availability of ample resources. As seen in figure 3, higher income households also exhibit higher expenditure on tutoring, rather than just higher incidence; students in the wealthiest quintile annually pay about 2,400 Egyptian pounds more than students in the poorest quintile. Yet, for those families in the lower quintiles that invest on private tutoring, it could be safely claimed that their relative budgetary effort, i.e, the share of their total expenditures, must be greater than that made by families in the top quintiles⁵.

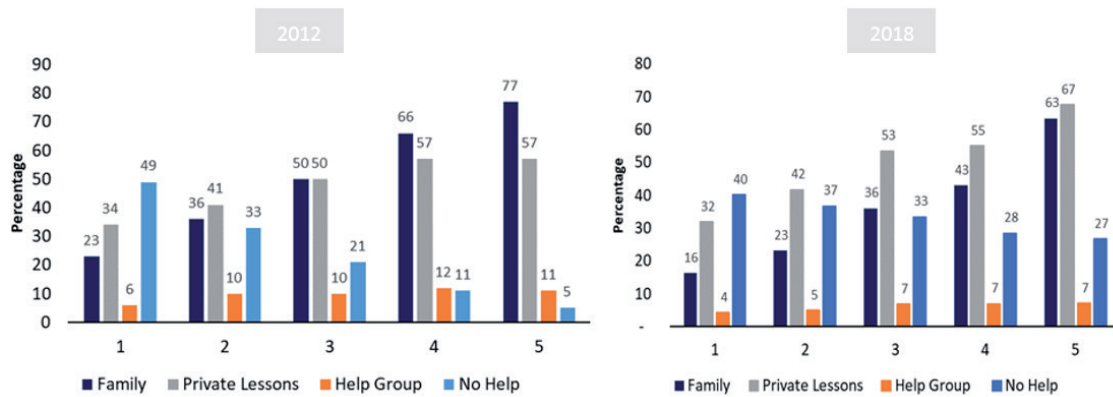


Figure 2. Type of supplementary education by wealth quintile in 2012 and 2018. Source: Egypt Labor Market Panel Survey, 2012 and 2018.

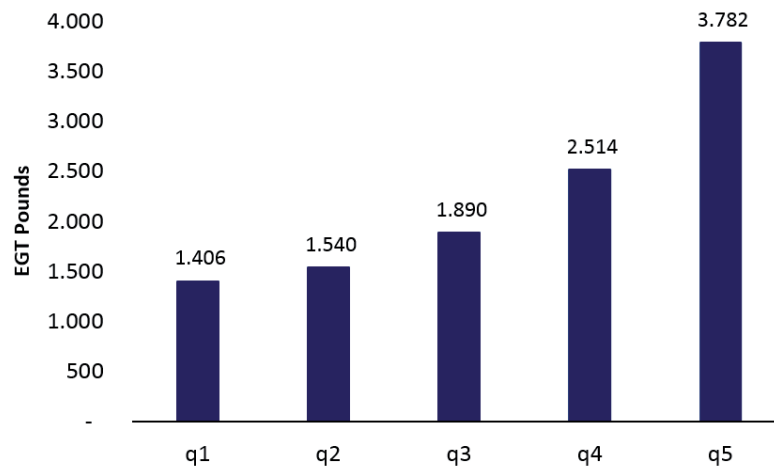


Figure 3. Average annual expenditure per household on tutoring (by wealth quintile). Source: Egypt Labor Market Panel Survey, 2018.

Demand for these services has not changed with the macroeconomic climate, i.e., high inflation, depreciation of the Egyptian pound and/or decrease in income. More broadly, demand for private tutoring did not seem to be affected by the Great Recession (2008-2015) and its impact on household spending. In that context, this inelasticity of

⁵ There is no data available to ascertain this claim, although the relatively small spread of the amount invested in private tutoring in the lowest quintiles, and considering the incidence is lower, necessarily implies that those families who invest are making a comparatively greater effort than their counterparts in quintile 5. This fact speaks volumes about the centrality of private tutoring in Egyptian society and its education system.

the demand implies, in sociological terms, that private tutoring has become an integral part of Egyptian society and culture and, somehow, a culture in itself. The concept of Forced Private Tutoring (FPT) used by Ille and Peacey (2019) is relevant here to describe private tutoring as an established social norm in Egypt.

2.1. Who is behind the shadow education industry in Egypt?

Even though private tutoring in Egypt is essentially about teachers offering supplementary lessons to their own students, this shadow system has also grown and evolved as a largely unregulated industry dominated by individual tutors and firms. Tracking this multifaceted sector can yield insights into what parents and students are prioritizing — and where they are looking for it — when it comes to secondary and tertiary education. However, it is hard to quantify the size of the industry as government data is virtually non-existent and, simply, because it is truly a shadow industry, mostly informal, underground and fiscally opaque. Out of 480 firms in Cairo advertising themselves on Facebook (including professional counseling, language schools, actual schools, social counselors, and skills development centers), 91 are classified as college preparation providers — which can be defined as education service providers, whose primary focus is to help students gain admissions to universities. Preparation for the *Thanawiya Amma* is indeed the lion's share of the industry, but tutoring services are offered and demanded starting in primary education. These providers vary in size, prices, and services offered. Some are well-known non-profits, but the overwhelming majority are for-profit businesses, and so are the individual teachers who are part of this market. What follows is a categorization of tutoring services by their main line of business (Enterprise, 2019):

Advisors and guidance counselors. These companies fill in the role of a high school guidance counselor, helping students decide what to study and where. They also counsel the students on the application process, including guidance on essays. These primarily come in the form of workshops and classes, one-to-one guidance, or through electronic platforms. These services either charge an hourly rate or provide courses and programs for a fee.

Agents. These firms act as recruitment agents for foreign universities, while offering advisory and guidance services to the students. They usually represent a university or group of universities from a particular country or region, and then cater their student advisory services accordingly. Most of these businesses charge foreign universities rates for every student they recruit from Egypt. Some may then charge students for their advisory services.

Test preparation. These businesses offer tutoring for both standardized tests and especially for the TA. International tests include SAT, IGSEs, GMATs, TOEFL, and the International Baccalaureate, which has been gaining in popularity in recent years. Private tutors offering hourly rates dominate the segment. Some businesses act as agents for these tutors, taking a commission from their private lessons. This revenue-sharing model is also applied in workshops and classes conducted by these centers and taught by the tutors. Newton Educational Services is the biggest player in Egypt in this field. But this segment is dominated by small-time centers.

Student development. These service providers seek to develop non-academic skills that help students adapt to life in a new country and being away from home for the first time. The focus here is on soft-skills development. Quash, a leading player in this segment, hopes to develop 10 skills championed by the World Economic Forum, including

leadership, negotiations, communications, dealing with failure, and learnability. These may include interactive games and even programs modeled on the Model United Nations. They charge students for a package of sessions, while also selling their services to schools.

At first glance, the value-added in terms of education quality by most of the shadow education system would appear to be very low, with many tutors and companies just relying on already available study guides and mock tests and sharing their tips for test preparation. Only a few pay-to-play test preparation providers who charge high fees provide a true chance to raise the chances of a student's admission to national and foreign universities. However, some analysts (Abdel-Moneim, 2021) have presented evidence of the growing demand for private tutoring from high-performance students in that particularly larger or more structured tutoring centers do supply all the many things that public schools should provide to their students (but do not): personalized and continued attention to their needs, a sense of community and predictability, and stress reduction regarding the external examinations they help students prepare to sit. In any case, even if this entails further confirmation that private tutoring is not supplementing but rather supplanting public schooling in Egypt, the word "learning" is not in the picture, simply because it is neither the mission of providers nor the priority demand or the expectation from the customers.

3. The Education Reform in Egypt and its focus on Examination Reform (2018-2020)

In September 2018, Egypt embarked on a major education reform, whose overall aim, in the words of the Minister of Education, was to "*bring learning back to the classroom*" and equip students with skills for the 21st century such as critical thinking, creativity, communication, higher-order cognitive skills and digital skills, thus preparing them for life and as well as for the job market. The reform is an impressive undertaking that targets nearly 24 million students, 1.3 million teachers and 47,000 public schools, focusing on promoting the foundations of learning in early grades, introducing a modernized curriculum around digital learning resources, and, most importantly, implementing a new secondary assessment system to pull teaching and learning away from memorization and credentialism towards the skills that matter to the citizens and workers of the 21st century.

The Education Reform "2.0" was conceived, designed and articulated around the urgency to remove the *Thanawiya Amma* and, even more importantly, the incentives it creates in every actor of the education community in the country, including teachers, students, parents, employers, publishers, administrators and policy makers. In fact, it could safely be argued that Egypt has a solid examination system, but the examination has crowded out the very school system that was meant to prepare for it with the paradoxical outcome that such function has gone to a shadow education system that is not in the shadow anymore.

School teachers turn into private tutors of their students and further top up their public salaries with examination-related tasks. The rest of the staff in the public education system also benefits from these regular payments linked to the administration of the *Thanawiya Amma*. Furthermore, it could be safely argued that the national examination center is a de facto curriculum center as well, and therefore any potentially successful education reform must target this already legendary examination. Thus, the central

challenge of the ongoing education reform is to turn an examination system into a modern education system.

In the words of the visionary Minister of Education who is leading the reform, Dr. Tarek Shawki: *“Egypt’s Education 2.0 is an ambitious set of reforms that uses competency-based curriculum that is focused on learners,”*⁶ This new program is being rolled out while the existing one is reformed, underpinned by one of the largest IT integration programs in basic education, covering digital content, devices, in-class smart coaching and electronic examinations. *“We want to test students against what they understand, not what they have memorized... We want students to learn for life, not for an exam,”*⁷ Minister Shawki repeats, and notes that the new digital content enabled students to take the tests wherever they are, with access to all their materials, which represents an enormous departure from the previous system where test questions could be leaked, and answers memorized. Sitting for computer-based tests which are open book would amount to a true revolution in any country; in Egypt, even “revolution” would be an understatement. Thus, the key to the Education 2.0 reform was the replacement of the TA examination by a series of computer or table-based tests taking place every semester throughout the three years of upper secondary education. The GPA calculated at the end of this period would be the “passport” that students would take to the entrance exams administered by each university or even by each faculty at each university. However, already in 2021, the GPA option has been abandoned – which implies more uncertainty as to the discontinuation of TA – and the reform emphasis has remained with the use of digital platforms and item banks for the new generation of tests.

Not surprisingly, the reform faced many political economy challenges from its very outset, both from politicians and from educators. The scope and scale of the reform amounted to a cultural shift that could not be without resistance to change amongst some stakeholder groups including teachers, parents and many education administrators (Spade Consulting, 2019). The reform is challenging the status quo in crucial areas such as textbooks, teacher policies and student assessments. But most notably, the examination reform at the end of secondary education goes against the vested interests of the large private tutoring industry and its suppliers of learning materials. As a result, the Education sector attracted a lot of public attention in the media and more so on social media. To address this, the Minister of Education adopted a proactive approach in communicating with stakeholders, especially teachers, and by 2019 had become one of the most popular public figures in Egypt’s television and radio networks.

3. 1 The potential Impact of the Education Reform 2.0 on the supply of and demand for private tutoring in Egypt

As already suggested, private tutoring has become a culture by itself, and it is deeply entrenched in Egyptian society. It could be claimed that what once was a symbiotic relationship between schooling and private tutoring, has now evolved into the parasitizing of formal schooling by private tutoring. The Minister of Education explains this with a compelling argument: “a parent who cannot pay for private tutoring in Egypt is not considered to be a good parent⁸”. Thus, as pointed out above, it is easy to account for the inelasticity and the strength of the demand for these services regardless of macroeconomic

6 Personal communication to the author in 2019

7 Interview to Minister Shawky quoted in Saavedra, J. (2019)

8 Personal communication to the author in 2019.

changes or economic cycles. Tackling such a widespread culture, driven by strong expectations, aspirations and incentives throughout the Egyptian society, will clearly require much more than legislative changes within the framework of an education reform. Thus, while regulation of the shadow education system is catching up in some countries and is succeeding to address the negative effects of private tutoring, particularly inequality via the reduction of informal private tutoring (Mishra, 2010; Bray and Kwo, 2014; Bray, 2021), Hartman (2008) argued that scaling down private tutoring via regulatory changes is not a realistic goal considering the strong social expectations attached to it in Egypt. In fact, the government has tried to regulate this market, at least since the 1990s, but to no avail. It keeps getting stronger, under the nose of the government, and in plain sight even though it walks the fine line between legality and illegality. When designing the 2018 education reform, the Ministry of Education therefore assumed that more regulation will not make a difference, and the goal, rather, should be to understand how to create an environment which would fundamentally change the need, or perception of need, for private lessons, and lead to different practices and behaviors. And that, in short, implied and required examination reform and, more specifically, the discontinuation of the *Thanawiyya Amma*.

Replacing a 19th century examination that rewards exclusively the recall of facts, definitions, formulae and the like by a 21st century computer-based test that is open-book and which therefore puts the premium on applied knowledge and problem-solving skills, could be the way to change the prevailing culture of private tutoring from within, i.e., pushing the tutoring industry to do things differently and creating incentives for parents and students to demand different *services* from them.

Put it in a different way, our assumption is that the ongoing reform will not curb private tutoring in Egypt, even though this could be desirable mostly to reduce education inequity and to limit the overly corrupt versions of this industry. Instead, the impact of an education reform that strongly emphasizes learning on what private tutors offer and what their clients demand emerges as a potentially very solid measure of success of that education reform. **If the education reform succeeds in changing the focus of the private tutoring culture, both on the supply and the demand sides, from rote learning to relevant skills and competences, Egypt would have used the very strength of such a culture to transition to a modern education system that delivers genuine learning for all students.**

As stated above, the examination reform has more enemies than friends in Egypt. Apart from the cultural inertia, there are constant fake news circulating in the media and social media that coincide in presenting all education actors – mostly students and their families – as the losers of the examination reform (Spade Consulting, 2019). This is apparently succeeding in creating an atmosphere of uncertainty and fear among parents, especially those who do not have access to other sources of information and are from vulnerable backgrounds (Albawabhnews, 2021). While the Ministry and the Minister personally have redoubled efforts to counteract those rumors and fake news, it will take a much more concerted set of actions targeting the different audiences. Thus, the communication dimension of the reform is crucial and strategic and needs to be fed with compelling evidence.

3.2. What could be done from the Government: an urgent research & innovation policy agenda

It appears to be crucial to collect and analyze evidence on how the education reform might incentivize or even force changes in the supply of private tutoring services, its format and prevailing practices; likewise, the Ministry would need to monitor how the demand from parents will be affected, particularly by the examination reform (and changes in higher education admission policies). In this digital environment, we can expect to see remote tutors, even from outside Egypt, new companies that work online, and obviously also clever students who know how to leverage the new resources online.

All this necessary evidence could then be used to inform the Ministry of Education communication policy on the reform and to engage in dialogue and consultation with key stakeholders in government, academia, international donors and media. Such monitoring and communication effort could also explore whether the current market structure changes and the market becomes more efficient and, more importantly, less unfair and less elitist. This could provide the MOETE with crucial evidence to come up with policy decisions to try and influence and shape the private tutoring market.

The scope of work that would be required can therefore be summarized as follows:

- Deepen understanding of the changing role of private tutoring under ED 2.0
- Draw early lessons on the impact of Education 2.0 on a shift to improved learning and teaching as reflected in changing patterns of supply of and demand for private tutoring services
- Draw early lessons on the impact of Education 2.0 on enhanced equity in learning and teaching (under the assumption that the Egyptian society will perceive private tutoring as a less relevant factor to ensure academic success)
- Test the assumption that examination reform can change the professional culture of teaching and, in doing so, the culture of private tutoring in Egypt
- Understand how access to a robust audiovisual and digital environment -- the Egyptian Knowledge Bank and Learning Management System, the resources available on social media and elsewhere – could in fact be game changers as the leaders of the education reform have expected (Abdel-Moneim, 2021). Are these disrupting the private tutoring culture and market in fundamental ways, and how? Or are these rather being phagocyted by the private tutoring *cartel*?

3.3. Enter the pandemic in March 2020

To be sure, school closures as a response to the Covid19 pandemic also included the closure of private tutoring “facilities”, and this while the TA examination was kept and, after some uncertainty and internal government debate due to the obvious public health risks, was administered in early June 2020. At the same time, Grade 10 and 11 tests were administered via student tablets and taken at home. The system was in 2020 in a pure ‘natural experiment’ stage, with both the old and the new examination systems in place, and under the exceptional circumstances of a pandemic that had forced the closure of

schools since March 2020. If public schooling reacted with relatively agile measures⁹, the private tutoring market has not been idle. There is no systematic evidence other than the reinvention of most of the companies that were already in the market and the acceleration of the digital transition of those that had not taken to the internet yet. The result is an acceleration of both the supply and demand for online tutoring services. Like in many other countries, the preferred measure to deal with learning loss and ensure learning continuity is tutoring, and in Egypt the private sector seems to have the absolute edge on this front, which implies that the pandemic might have been the de facto “nonstarter” to the elimination of the *Thanawiyya Amma*. And without the reform of that examination, not even the accelerated digitalization of schooling in Egypt will be enough to rescue the school system from the private tutoring *cartel* and back to a focus on student learning.

4. Ways forward and the key challenge ahead

In most countries and in most cases, there is a symbiotic relationship between private tutoring and public schooling systems. To a good extent, both thrive with each other. The existence of external high-stakes examinations helps and fuels such symbiosis although, in some cases such as Egypt, the private tutoring cartel becomes so powerful and strong – even beyond the education system as such – that it starts parasitizing public schooling and somehow supplanting it. Empty secondary classrooms in the last two years of upper secondary education, and a volume of family investment on private tutoring that rivals that of the State in public schooling, together with a teacher force whose key salary incentives are related and dependent on the exam, all signal that the line between symbiosis and parasitism was crossed some time ago.

Doing away with the TA was the mother of all education reforms in Egypt. For a start, because it could paradoxically lead to the recuperation of the public nature of schooling in Egypt. The actual locus of control shifted towards private tutoring, and it was precisely a public examination – TA – the responsible for that shift. Just when Egypt had the perfect mix of political vision and political will to make the reform of the TA examination happen, the pandemic seems to have disrupted completely the reform as far as the examination is concerned.

Parents might be perceiving that the change in the examination is not for the better and seem to be putting even more money on private tutoring. More exams and tests result in more private tutoring, that seems to be the formula. In our view, the only way forward to get rid of this tremendous bottleneck in Egyptian education is to draw a line between the graduation function and the competitive selection function of the examination system. And to do so in such a way that the majority of those completing 12 years of

9 Within five days of the decision to close schools, the Ministry extended access to the Egyptian Knowledge Bank (EKB), to all K-12 students. Digital content is organized by grade/ subject and available in both Arabic and English, to all students, parents and teachers, using the link <https://study.ekb.eg>. As of March 26, access was extended to Egyptian students in United Arab Emirates, Saudi Arabia, Bahrain, Kuwait, Jordan, Lebanon, and Italy. Students could access the digital content from the mobile phone or the computer. Education content was also made available through education TV channels. Further, a new digital platform that provides a communication channel between students and teachers via the link <https://edmodo.org> was launched on April 5, 2020. The MOETE also arranged with the Ministry of Communications and Information Technology and mobile carriers to improve connectivity. This helped make available SIM cards at no cost to students if they had a device (computer/ tablet/ smart phone) and connecting to education content through and <https://edmodo.org>.

education would have a fair chance to graduate successfully while those who want to get into the most sought after and demanded tertiary programs would still have to compete for it. How to do this within a “TA environment” that the Egyptian society seems to want to keep in place? That is the challenge.

One option, as embraced originally by the Education 2.0 agenda, is to consider the GPA of the last two or three years in secondary education. It would mean that, for the purposes of graduation the GPAs of 11 and 12 grades would be weighted with the TA score, thus relieving the pressure on the “examination day” and creating a fairer procedure for graduation. Since the graduation score would not be used as such for the competitive selection function, any accusation of lack of comparability of scores could be easily dismissed, while at the same time you would be empowering schools and teachers (also versus private tutoring) and creating a strong incentive for students to take their school grades seriously. Then, for those who want to compete for university entrance, the TA score, without GPAs, could be held and used as usual.

A second option, perhaps less convincing, could be to just lower the bar of the TA score for graduation while keeping the current thresholds for university entrance and colleges, community colleges, etc. This would solve part of the problem (failure rates and no-show rates could still remain high) but at the cost of creating a devalued image of secondary graduation. A variation on this option could be to link secondary graduation to the score of just two or three basic subjects, i.e., Arabic, Math and then use the scores on the other subjects for university admission giving them different weights depending on the stream or specialization that the student has pursued.

A third, more radical and somewhat Solomonic option, would be to give graduation to the schools and tertiary admission to universities and colleges. This would obviously entail downplaying the role of the TA, as it could still be used for both functions but with less weight and influence. In other words, the examination could still be in the picture, but it would no longer be the cut-throat one-day life-or-death experience that it is now. And the whole incentive system created around it would necessarily shift. Many European countries have embraced a similar system over the last decades. However, it would be doubtful that Egyptian secondary schools can take that responsibility at this stage while, on the other hand, Egyptian universities do not seem interested in taking up the enormous cost and political risk of managing admissions by themselves (and even less so in the critical context of the pandemic).

At this point, the education reform in Egypt has managed to put the replacement of the TA exam in the center of public debate, which is indeed an accomplishment considering the strong historical inertia that protects and fuels this legendary exam and the constellation of interests around it. However, even beyond the examination and its immediate future, the shadow education system is at the very center of the debate concerning the digitalization of education and whether it will take the re-schooling or the de-schooling path. Egypt’s public schooling system must start competing with the shadow education system, and that could end up as a competition for survival.

5. References

- Abdel-Moneim, M. A. (2021). In search of a school façade: Explaining the centrality of private tutoring among high-performing students in Egypt. *International Journal of Education Development*, 83, <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2021.102384>

- Albawabhnews (2021). *The Future of a Student*. Cairo, May 8, 2021 (original in Arabic). Recovered from <https://www.albawabhnews.com/4337247>
- Assaad, R., and Krafft, C. (2015). Is Free Basic Education in Egypt a Reality or a Myth?. *International Journal of Educational Development*, 45, 16–30.
- Bray, M. (2009). *Confronting the Shadow Education System: What government policies for what Private Tutoring?* Paris: UNESCO-IIEP.
- Bray, M. (2013). Shadow Education: Comparative Perspectives on the Expansion and Implications of Private Supplementary Tutoring. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 77, 412–420.
- Bray, M. & Kwo, O. (2014). *Regulating Private Tutoring for Public Good: Policy Options for Supplementary Education in Asia*. Bangkok: UNESCO and Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong. <https://cerc.edu.hku.hk/wp-content/uploads/Mono-10.pdf>
- Bray, Mark (2021): *Shadow Education in Africa: Private Supplementary Tutoring and its Policy Implications*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong. <https://cerc.edu.hku.hk/books/shadow-education-in-africa-private-supplementary-tutoring-and-its-policy-implications/>
- CAPMAS (2016). Household Expenditure Survey. Cairo. <https://www.capmas.gov.eg/HomePage.aspx>.
- Dang, H. A., and Rogers, F.H. (2008). The Growing Phenomenon of Private Tutoring: Does It Deepen Human Capital, Widen Inequalities, or Waste Resources? *World Bank Research Observer* 23(2), 161–200.
- Eckstein, M., and Noah, H. (1993). *Secondary School Examinations: International Perspectives on Policies and Practice*. New Haven: Yale University Press.
- Egypt, Arab Republic (2018). *Labor Market Panel Survey, ELMPS 2018*, Cairo. <http://www.erfdataportal.com/index.php/catalog/157>
- Elbadawy, A., Dennis Ahlburg, R. A., and Levison, D. (2009). “Private and Group Tutoring in Egypt: Where Is the Gender Inequality?” In *Paper Presented at the XXVI IUSSP International Population Conference*. Marrakech, September 27-October 2, 2009.
- Enterprise (2019). *The rise of college prep industry in Egypt*. November 25, 2019. Recovered from <https://enterprise.press/stories/2019/11/25/the-rise-of-the-college-prep-industry-in-egypt-6986/>
- Ille, S. (2015). Private Tutoring in Egypt: Quality Education in a Deadlock between Low Income, Status and Motivation. *ECES Working Papers* (178).
- Ille, S. and Peacey, M. (2019). Forced private tutoring in Egypt: Moving away from a corrupt social norm. *International Journal of Educational Development*, 66, 105-118.
- Jayachandran, S. (2014). Incentives to Teach Badly: After-School Tutoring in Developing Countries. *Journal of Development Economics*, 108, 190–205.

- Hartman, S. (2008). *The informal market of education in Egypt: Private tutoring and its implications*. Working Paper 88. Department of Anthropology and African Studies. Johannes Gutenberg University.
- Kellaghan, T. and Greaney, V. (2019). *Public Examinations Examined*. Washington DC. The World Bank.
- Lee, W.O. (2004). *Equity and Access to Education: Themes, Tensions, and Policies*. Manila, Philippines: Asian Development Bank.
- Liu, J., and Bray, M. (2017). Determinants of Demand for Private Supplementary Tutoring in China: Findings from a National Survey. *Education Economics* 25(2), 205–218.
- Mishra, S. (2010). *Bihar Passes Bill to Regulate Coaching Institutes*. Recovered from <http://www.igovernment.in/site/bihar-passesbill-%0Aregulate-coaching-institutes-37262>.
- Moreno, J.M. (2006). “The dynamics of curriculum design and development: scenarios for curriculum evolution”, in Benavot, A. & Bravlsky, C. (Eds.): *School curricula for global citizenship: Comparative and Historical perspectives on Educational Contents*, Hong-Kong, Comparative Education Center of the University of Hong-Kong, Chapter 11, 195-211.
- Sobhy, H. (2012). The de-Facto Privatization of Secondary Education in Egypt: A Study of Private Tutoring in Technical and General Schools. *Compare: A Journal of Comparative and International Education* 42(1), 47–67.
- Saavedra, J. (2010). *Shaking up Egypt’s Education System*. World Bank Blog. Recovered from: <https://blogs.worldbank.org/education/shaking-egypts-public-education-system>
- Spade Consulting (2019). *Draft Communications Strategy*. Unpublished Working Document, Cairo.
- World Bank (2013). *Egypt: SABER Student Assessment Report*. Washington DC. The World Bank.

2



Students of Primary Education Degree from two European universities: a competency-based assessment of performance in multigrade schools. Comparative study between Spain and Slovenia

Estudiantes del grado de Educación Primaria de dos universidades europeas: una evaluación basada en la competencia del rendimiento en escuelas multigrado. Estudio comparativo entre España y Eslovenia

Montserrat Magro Gutiérrez*;
Vlasta Hus**; **Polona Jančič Hegediš*****;
Silvia Carrascal Domínguez****

DOI: 10.5944/reec.40.2022.28746

Recibido: **20 de octubre de 2020**
Aceptado: **5 de julio de 2021**

*MONTserrat MAGRO GUTIÉRREZ: PhD Student in Education Sciences at Camilo José Cela University. Member of the Think Tank 'EduSoC: Education, Society and Culture' of the Complutense University of Madrid, Spain; and Editorial Secretary of the Journal *Estilos de Aprendizaje* (ISSN:1988-8996/2332-8533). Early Childhood Education; Teacher Training; Multigrade education; Inclusive education policies for developing countries; Comparative research; and Curriculum design expertise. **Datos de contacto:** E-mail: montserratmagro@gmail.com, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3176-4682>

Vlasta HUS: Full-time professor at the Department of Elementary Education at Faculty of Education University of Maribor. Member of the Think Tank 'EduSoC: Education, Society and Culture' of Complutense University of Madrid, Spain. Didactic of Environmental Educational Studies; Early Social Studies; Outdoor Education; Curricular changes of Environmental; and Social Studies Subjects expertise. **Datos de contacto: E-mail: vlasta.hus@um.si, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2877-3393>

***POLONA JANČIČ HEGEDIŠ: Asist. Mag. at the Department of Elementary Education at the Faculty of Education University of Maribor. Expert in constructivist approach towards teaching and learning in primary education, and experiential learning as a didactic strategy in teaching social studies. **Datos de contacto:** E-mail: polona.jancic1@um.si, ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4972-8855>

****SILVIA CARRASCAL DOMÍNGUEZ: PhD in Fine Arts from the Complutense University of Madrid. Director of the think Tank 'EduSoC: Education, Society and Culture' of the Complutense University of Madrid; research member of the Research Group in Recent History (GIHRE) at the University of Navarra; and the Cultures, Religions and Human Rights (CRDH) Research Group at UNIR. Director of the Scientific Journal *Estilos de Aprendizaje* (ISSN:1988-8996/2332-8533). Full-time professor at the Department of Elementary Education at the Faculty of Education of Complutense University of Madrid. Expert in Academic and professional development around Educational Leadership; Management Development; Learning Spaces; STEAM; Teaching & Research Experience; Teaching and learning through active methodologies; teacher training and policy direction in Higher Education). **Datos de contacto:** E-mail: sicarras@ucm.es, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4950-669X>

Abstract

The success of teaching in multigrade contexts demands that teachers have the knowledge and skills considered necessary to enhance the pedagogical possibilities of these environments. This quantitative, descriptive and non-experimental study explores the extent to which students in the Primary Education Degree in two European universities, one in Spain and one in Slovenia, feel prepared to teach in a multigrade school, based on the training they have received. The results show a relationship between the level of confidence students have in the training received for multigrade performance and differences in the levels of confidence acquired in the competencies assessed. The conclusions emphasise the need to develop university training experiences that contribute to the development of the required teaching skills.

Keywords: Competencies; teaching; multigrade; teachers training; comparative education.

Resumen

El éxito de la enseñanza en contextos multigrado exige que los maestros tengan los conocimientos y aptitudes necesarias para mejorar las posibilidades pedagógicas de estos contextos. Este estudio cuantitativo, descriptivo y no experimental explora en qué medida los estudiantes del Grado de Educación Primaria de dos universidades europeas, una en España y otra en Eslovenia, se sienten preparados para enseñar en una escuela multigrado, basándose en la formación que han recibido. Los resultados muestran relación entre el nivel de confianza que los estudiantes tienen en la formación recibida para el desempeño en multigrado y diferencias en los niveles de confianza adquiridos en cada una de las competencias evaluadas. Las conclusiones destacan la necesidad de desarrollar experiencias de formación universitaria que contribuyan al desarrollo de las competencias docentes multigrado requeridas.

Palabras clave: Competencias; enseñanza; multigrado; formación de profesores; educación comparada.

1. Introduction

The specialised literature has discussed two general terms to refer to mixed-age classes. Veenman (1995) and Cornish (2010) differentiate multigrade and multilevel schools according to the forms of teaching and learning that condition each of these environments, as well as the reason for their creation. They define multigrade education as the type of schooling created by necessity in the face of the geographical, economic and administrative conditions of the community; and multilevel education as that based on the pedagogical benefits provided by learning in the mixed classroom. Although different countries around the world use different terms to refer to the educational modality that has been established as a possibility of bringing education to remote areas of the country, this article uses the term multigrade as it is the most widely used in the international literature, in addition to being the type of schooling studied in this research.

Children around the world live in rural communities and attend rural schools in both developing and developed countries (Smit, Hyry-Beihammer and Raggl, 2015). In this sense, multigrade schools represent the struggle of education systems to enshrine the right of access to comprehensive education that will enable future generations to acquire and develop knowledge and skills to participate in sustainable development goals and make individual and collaborative decisions based on a commitment to human rights to transform society. UNESCO (2015) considers that this type of schooling helps nations to achieve the mandatory goals of Education for All, and Ronksley-Pavia, Barton and Pendergast (2019) state that these schools are necessary to achieve the fourth goal of Quality Education of the Sustainable Development Programme for 2030.

Generally, these schools are small educational centres located in low density populations, where natural environments are one of their main characteristics (Tahull and Montero, 2018). The low enrolment in these schools does not justify the integration of a teacher for each grade; therefore, students attending multigrade schools maintain their grade and the educational materials corresponding to their curriculum, and the teacher is responsible for simultaneously and transversally integrating the contents of the different school grades to cater for the students' chronological diversity, developmental levels and learning styles (Ronksley-Pavia, Barton, and Pendergast, 2019).

Hargreaves *et al.* (2001), Little (2001) and Kucita *et al.* (2013) explain how the absence of an education policy and a specialised training for multigrade school teachers is the main cause of the development of decontextualised, traditionalist and conservative teaching practices in these scenarios. This data supports the points made by Veenman (1995), who states that the success of the educational processes in multigrade schools is conditioned by the knowledge that teachers have about these school and its didactics, which influences the type of educational practices that they develop. These aspects imply that teacher training is a central element in improving the quality of rural education. Despite the fact that research states that the pedagogical, administrative and organisational peculiarities of multigrade schools require training models that provide future teachers with the theoretical and practical knowledge for professional multigrade teaching (Berry and Little, 2006); international studies on the subject reveal how the multigrade school and its didactics have been neglected, postponed and denied within university curricular approaches (Demirkasımoğlu, 2019; Kivunja and Sims, 2019; Kucita *et al.*, 2013).

Although research emphasizes multigrade teachers' needs for enhanced training, and the benefits that can be obtained by students attending these schools, provided that the teachers maximise the pedagogical possibilities of these environments; the literature search did not identify studies that analyse the perception of future teachers in relation to the skills acquired and developed through the teacher training received for teaching in these settings.

Based on the above, and taking into account the declarations of the European Commission (2019), in Slovenia, and Abós (2011), in Spain, who state that from the formal curriculum, in both countries students from some universities could have access to knowledge about teaching methodology in multigrade classrooms, it is considered relevant to know whether students have had the opportunity to receive content related to this educational modality, and the extent to which students from primary schools in the aforementioned countries feel prepared to teach in multigrade environments, based on the training received.

2. Knowledge and skills for multigrade teaching

The standards and criteria with which multigrade teachers must comply in order to carry out their functions demand that they master the theoretical and didactic knowledge specific to this educational modality, such as: making curricular adaptations and differentiations; implementing different teaching and grouping approaches to diversify the teaching practices; focusing on individualised teaching; implementing differentiated assessment; and organising and managing time, space and didactic resources effectively (Marland, 2004).

Perrenoud (2007) defines teaching skills as those cognitive abilities and resources that are necessary to act efficiently in specific situations. Regarding the multigrade context, Miller (1991), Little (2006), Mulryan-Kyne (2007), and recently Boix and Buscà (2020), agree that the skills and abilities that multigrade teachers must have in order to guarantee an education that responds to the needs and demands of this educational modality, require a modification of the role of generalist teachers that is closer to a more polyvalent profile and provides the professional with a global vision of education and of the changing world that characterises the different educational scenarios.

In view of the above, teacher training is seen as an opportunity to help student teachers acquire and develop the guidelines that define the social, ethical and pedagogical expectations of teaching, and assume responsibility for their practices, contributing to the development of effective teaching methods and, consequently, to their impact on improving the quality of education (Enayati, Zameni, and Movahedi, 2016).

Ponce (2005; cited in Martínez-Chairez, Guevara-Araiza and Valles-Ornelas, 2016) defines professional teaching as the ability of teachers to responsibly execute, guide and evaluate the elements that make up the specific functions of their profession. Baggini (2005) defines teacher professionalism as the extent to which teachers are able to overcome difficulties through knowledge, skills and experiences related to their profession.

Demirkasımoğlu (2019), who analyses teaching professionalism, considers that definitions and standards of teacher professionalism vary according to the educational context. In this respect, studies that have analysed the issue of multigrade schools have,

over time, identified a number of skills that teachers feel they must possess for successful multigrade teaching. Miller's (1991) classification, taken up by Vincent (1999), states that teaching success in multigrade classrooms is related to the mastery of six areas that address curricular, content, student, context and multigrade knowledge: (1) classroom organisation (teaching resources and learning spaces); (2) classroom management and discipline (clear classroom routines); (3) educational organisation, curriculum and assessment (adapting instruction to student needs); (4) teaching and grouping approaches; (5) self-directed learning (developing independent learners); and (6) planning and use of peer tutoring. The above aspects were also recognised by the Marland classification (2004). On the other hand, Taole and Cornish (2017) build on this classification and establish time management as an aspect of effective multigrade group organisation.

On the other hand, Magro (2019) agrees with the classifications of the authors cited above and states that the mastery of multigrade teaching also implies that teachers develop skills related to the territorial dimension of the rural context, which is the appreciation of the singularities of these spaces, as well as skills aligned with the education for diversity dimension (identity, culture, religion). For its part, the recent study by Boix and Buscà (2020), which seeks to delimit teaching competences for the rural context, coincides with that mentioned by Magro (2019), integrating the dimensions of the community-school relationship and the pedagogical-methodological dimensions that make up the classifications of the authors cited in the previous paragraphs.

From the analysis of the training needs for multigrade performance, Mulryan-Kyne's (2007) proposal stands out. Based on a documentary review of the knowledge and skills considered necessary for the development and promotion of teachers working in these scenarios, she delimits a series of areas and teaching skills that are relevant to emphasise during teacher training (See Table 1). This classification coincides with the theoretical and procedural knowledge that Miller (1991), Vincent (1999), Marland (2004), Taole and Cornish (2017), and Magro (2019) delimit as relevant for achieving professional performance in the multigrade classroom, and adds aspects related to the specificity of the rural school and the collaboration of the educational community, thus gathering the contributions of the authors mentioned in this section and delimiting in more detail the specific competences to be developed in the future teachers for each of the training areas mentioned.

Table 1.
Areas of training and skills for multigrade teaching

Training areas	Teaching skills to develop
Specificity of the multigrade rural school	Understanding and appreciating the context and implications of the multigrade rural school
Curriculum adaptation and differentiation	Selecting the appropriate teaching-learning content and adapting it to the needs of the different levels of the grade-group
Classroom organisation	Designing the classroom considering the needs of the class group
Teaching-learning materials	Designing, developing and effectively using teaching resources that graduate the curricular content of the different grades that make up the group/class
Grouping and teaching for instruction strategies	Becoming aware of, and implementing, the teaching and grouping strategies for the multigrade classroom
	Encouraging self-directed learning among students in the classroom
Time management	Using time effectively so that all students participate efficiently during the school day
Learning environments (discipline and group control)	Generating effective learning environments for the development of educational processes
Group management strategies	Establishing routines and disciplinary techniques that contribute to maintaining an optimal learning environment
Formative evaluation	Evaluating differently the expected learning in students
Integration and collaboration of the educational community	Consolidating the support of the educational community in the educational processes

Source: Magro (2021; based on Mulryan-Kyne, 2007).

Mulryan-Kyne (2007), who contextualises the specific characteristics and needs that teaching in a multigrade context demands, considers that by addressing the elements set out in Table 1 it is possible to strengthen the development of creative, innovative and dynamic practices in multigrade schools. She also states that specific contents of multigrade schools can be addressed in conjunction with the general contents of teacher training whilst also acknowledging that monograde teachers can also receive benefits from the implications of working in a mixed environment.

Whilst it is important to address theoretical knowledge of multigrade schools during teacher training; Carrascal *et al.* (2019) consider it essential that teacher training be based on the key principles that Murga-Menoyo (2015) points out as relevant for the acquisition and development of formal skills and abilities in students: critical analysis, systematic reflection, collaborative work and learning through projects committed to society. The aforementioned authors consider that the complexity of developing competencies in future teachers requires the inclusion of diversified educational strategies and transversal training based on different multidisciplinary areas.

For the European Commission (2013), Tang, Wong, and Cheng (2016), and Ortega (2020) effective development of teaching skills goes beyond promotion and acquisition

of the theoretical, technical and practical knowledge required for teaching performance in each educational modality. Preparing students for organisational and working life implies that future teachers know and understand schools in its different dimensions and implications (school organisations and modalities, teamwork, organisational, administrative and political aspects, among others).

Le Cornu (2009) and Rots and Aelterman (2012) agree that bringing student teachers closer to the reality of the context in which they will work contributes to the development of teacher skills and consolidates teacher confidence. Therefore, both authors state that learning experiences that student teachers go through during their teacher training can positively or negatively affect their performance, confidence, motivation and commitment in fulfilling their role as a teacher.

3. Context of multigrade schools in Spain and Slovenia

In both countries, multigrade schools has a relevant role in strengthening the socio-cultural life of the communities in which they are established. The analysis carried out by Smit, Hyry-Beihammer and Raggl (2015) in rural schools from Spain to Central Europe and Scandinavia, as well as the study by Hyry-Beihammer and Hascher (2014) in Finnish and Austrian multigrade schools, identified higher quality conditions for the development of educational processes in these areas, in comparison with countries such as Peru, Sri Lanka, Vietnam (Hargreaves *et al.*, 2001), Mexico (Magro and Carrascal, 2018), and Turkey (Askoy, 2008), where rural schools may have more than 20 students per class and where the lack of resources, infrastructure and basic public services is evident.

More specifically, in Spain, Smit, Hyry-Beihammer and Raggl (2015) and Domingo and Boix (2015) find no difference between the resources of rural schools and those of urban areas. In Slovenia, there is a dichotomy of opinions on the resources of rural schools; while Repinc (2001) and Cenčič (2011) argue that Slovenian teachers face deficiencies in teaching spaces and materials, Echazarra and Radinger (2019) state that these schools are better equipped than urban schools.

In Spain, during the 2016/2017 school year, there were 727 rural schools with 6,585 units and 74,219 students enrolled in Pre-School and Elementary Education (2.4% of total enrolment in this type of education). In Slovenia, in 2018 there were 319 multigrade schools with an average of 53 students enrolled in each of their units (Ministry of Education, Culture and Sport, 2018; Ministry of Education, Science and Sport of the Republic of Slovenia, 2019).

Domingo and Boix (2015) and Smit, Hyry-Beihammer and Raggl (2015) present the skills that Spanish multigrade teachers develop through teaching experience in these scenarios to maximise the pedagogical possibilities that multigrade classrooms offer; however, Bustos (2006), Corchón (2005) and Santamaría (2018) in Spain, and Nolimal (2001) in Slovenia, have documented the difficulties that teachers face in both countries during their first years of service in organising and adapting the curriculum to the different educational levels, in order to simultaneously teach students and manage time teaching to meet the specific needs of each grade level.

According to Corchón (2005) and Bustos (2006) the lack of knowledge of the elements of multigrade teaching leads to Spanish teachers having feelings of insecurity and

anxiety in the development of their job during their first years of service. Sveršina (2012) reports the lack of trust that prevails in Slovenia among parents towards teachers working in multigrade classes.

The representation that multigrade schools have in both education systems establishes the need for teachers to have the necessary knowledge to teach efficiently in these scenarios. This demands universities to consider the different existing educational settings in their training programmes. Although European Commission (2019) states that, in Slovenia, the methodology of teaching mixed level classes is approached from the optional subjects of the Teaching Programmes, in general there is a lack of empirical evidence in research on multigrade teaching with respect to the quality of teaching and teacher training in this country. In Spain, the studies by Abós (2011), Boix and Busca (2020), Bustos (2006), Corchón (2005), Magro (2019), Ruiz and Ruiz (2017) and Santamaría (2018) show how little, through optional subjects, or no consideration has been given by universities to the specific elements of multigrade education in Spanish university curricula.

4. University teacher training in the Spanish and Slovenian context

The construction of the European Higher Education Area, promoted by the Bologna Declaration of 19 June 1999, has led to the adaptation of university programmes to the new social, cultural, economic and political realities in the international sphere, but specifically to the European geopolitical space (Fernández, 2014). Table 2 presents the juxtaposition of the university teacher training programmes of the countries that have been established as objects of study.

Table 2.
Comparison of the Degree of Primary Education in Spain and Slovenia

Indicators	Spain	Slovenia
Teacher training institutions	Universities	
Legal regulations	<ul style="list-style-type: none"> • Royal Decree 1393/2007, of 29 October • Order ECI/3857/2007, of 27 December • Royal Decree 1594/2011, of 4 November 	<ul style="list-style-type: none"> • Higher Education Act of 1999/2009
Qualification for teaching in primary schools	Bachelor's Degree	Master's degree
Duration of the degree course	Duration of the Bachelor's Degree: 4 years (240 ECTS)	
	Not applicable	Master's degree: 1 year (60 ECTS)
Curricular content of the Degree	<ul style="list-style-type: none"> • Fundamentals of Psychology, Pedagogy and Didactics • Sociology of Education • Learning and Personality Development • Education and Educational Processes • Society, School and Family • Educational Organization and Management • Guidance and Tutoring • Educational Research Methods • Information and Communication Technologies • Scientific knowledge of the different disciplines: Experimental Sciences, Social Sciences, Mathematics, Languages, Music, Plastic and Visual Education and Physical Education • Teaching Practices • Final Degree Project 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Spanish Language • Optative subjects: Didactics Specific to Special Education: Inclusion and Curricular Adaptation; Spanish history; ICT in Education; Theology; Pedagogy and Didactics of Religion; Literature, Specialized Training in Physical Education, Arts, English, French and Mathematics. 	<ul style="list-style-type: none"> • Slovenian Language • School Practices of Knowledge Areas: Didactic Practicum in Science and Technology, Social Sciences, Music Pedagogy. • Optative subjects: Outdoor Education, Environment and Society; School Gardens; Inclusive Education; School Management, School-family Relationship; Astronomy; Literature, Visual Thinking; Arts; Skiing and Nature School.
Curricular content of the Master's Degree	Not applicable	<ul style="list-style-type: none"> • Research Methodology • Information and Communication Technologies • Research in the Field of Art, Sport, Mathematics, Science and Technology • Practical Training • Master's Thesis

Resource: Own elaboration from the curricula of the universities studied.

As can be seen in the Table above, in both countries, initial teacher training is provided through universities where, based on the legal guidelines stipulated in each country, they draw up the proposals that regulate primary education degree qualifications (Royal Decree 1393/2007, of 29 October; Order ECI/3857/2007, of 27 December; and Royal Decree 1594/2011, of 4 November, in Spain and the Higher Education Act of 1999/2009 in Slovenia).

There is no homogeneity between the teacher training of both countries in relation to the duration of the degree certifying the qualification to work as a teacher. The differences in teacher training programmes are due to structural differences in both education systems: while in Spain, compulsory education lasts 10 years and is divided between primary and secondary education, in Slovenia, this level of education is organised in a single-structured nine-year basic school attended by students aged 6 to 15 (primary and lower secondary education) (European Commission, 2019).

Teaching in primary education requires teachers to have a university education or equivalent in higher education institutions. In Spain, the minimum required degree is the Bachelor's Degree, which establishes a four-year education (240 European Credits) (European Commission, 2019); whereas in Slovenia, the required degree is the Master's degree: 5 years, divided into two cycles: four for the first cycle (Bachelor's degree) and one for the second cycle (Master's degree) (Parodi *et al.*, 2012; Zgaga and Miklavič, 2011).

With regard to teacher training, it is found that both curricula integrate basic, compulsory, optional and practical training subjects for students. In respect to the basic and mandatory subjects, it is found that in both countries, the curricula of the Degree (1st cycle in Slovenia) are based on the scientific knowledge of the individual disciplines (Eurydice, 2019). Subjects are the result of the study of modern scientific literature in a specific field which individual teachers have supplemented with their findings: learning and personality development, educational processes and contexts, the link between society, school and family, the teaching and learning of Experimental Sciences, Social Sciences, Mathematics, Languages, Musical, plastic and visual education, and Physical Education.

Constructivist learning theory is evident in the practical training in basic education schools that both programmes require of students (Hus and Aberšek, 2011). In this sense, while in both countries, students undertake professional internships, in Slovenia, in the 1st cycle (Bachelor's Degree), the curricula encourage students to acquire the latest theoretical knowledge and practical skills in the individual disciplines and the teachers pass them on to the students using modern teaching methods, supported by practical examples: Practicum in Science and Technology, Social Sciences, Music Pedagogy and others.

In both cases, the inclusion of optional training areas gives teachers access to interdisciplinary fields. However, there are differences between the alternatives that the curriculum of the universities offers to students. While in Spain the optional subjects focus on deepening the didactics of specific knowledge areas, such as: Mathematics, Educational Inclusion; Artistic, sports, language teaching; the use Information and Communication Technologies in education, and others; in Slovenia, these subjects focus on the development of knowledge related to school management, the link between the school community and the school, as well as nature-centred pedagogy and didactics.

The difference in the length between both training plans lies in additional, the fifth year, of training that Slovenian students take (second cycle). A graduate of the 1st level of the program cannot perform the profession of primary education teacher, as the competencies for this are available only after the completion of the second level. However,

they can work within and outside the educational field, such as manager of various social groups and social and other services (Eurydice, 2019).

In this sense, the study program Elementary Education, 2nd level, in every respect (conceptually and in terms of content) refers to the university 1st level study program Elementary Education. Program structure represents an upgrading of the first level study program in terms of its complementarity and deepening. With the second level study program, Elementary Education, students acquire in-depth knowledge, skills and working methods that address several issues in the field of Education. The study program enables the candidates to acquire the knowledge and experience that qualify them for independent professional activity. This makes the study program an application-oriented and up-to-date program. During this training phase, knowledge of the scientific method is enhanced, focusing on the development of research processes linked to the educational practices that students carry out in basic education schools (Eurydice, 2019).

5. Objectives and context of the study

Despite the organisational differences between the two countries, in Slovenia and Spain teaching and learning processes prevail in schools with students of different grades, giving teachers in training the possibility to practise their profession in multigrade classrooms upon completion of their degrees. Based on this premise, it is worth analysing the positions of students in the Primary Education Degree in two European countries (Slovenia and Spain) that have similar, but not equal, characteristics regarding the focus of this study.

Within this framework of reflection, the research question established was: what skills for multigrade performance have or have not been acquired by students in the Primary Education Degree? Guided by this question, the following objectives were set:

- To ascertain the extent to which students of the Primary Education Degree in Spain and Slovenia consider that the university training received provided them with theoretical and methodological references for multigrade teaching.
- To determine the skills that students consider they have, or have not, acquired during their teacher training for multigrade teaching performance.
- To compare the results from both countries in relation to the university education received for multigrade teaching performance and the skill level students felt they acquired.

6. Methodology

The study was based on a descriptive, non-experimental method of empirical research and was conducted individually and anonymously.

6.1. Research sample

The sample was selected for convenience, based on non-probability sampling techniques (Otzen and Manterola, 2017); that is, the selection of participants depended on criteria necessary for the development of this study, such as accessibility and proximity to the subjects to carry out the research. The sample was made up of 51 Spanish and 54

Slovenian students, who were in the last year of their teaching careers (fourth year of teacher training in Spain and fifth year of teacher training in Slovenia), in two European public universities: one in Slovenia and one in Spain.

Table 3.
Number (f) and structural percentage (f%) of participating students per country

Country	f	f%
Spain	51	48.6%
Slovenia	54	54.4%
Total	105	100.0%

6.2. Instrument

Based on Mulryan-Kyne’s (2007) study of the theoretical and procedural content that should be emphasised in initial teacher training for the development of pedagogical skills in multigrade settings, a questionnaire was designed to determine university students’ perceptions of the teacher training received for performance in these educational environments. The questionnaire consists of three dimensions: 1) Social perception that students of the teaching degree have about the multigrade school, 2) Teacher training received for multigrade performance and 3) Teaching skills for multigrade performance. The questionnaire consisted of closed-ended and scaled questions, including 25 closed items.

Data was collected for all variables through a questionnaire with verified metrics (validity, reliability, and objectivity). Validity was ensured by pre-testing our questionnaire on a sample. Reliability was checked as we provided detailed instructions and specific unambiguous questions. It was also checked when processing the data, as the Cronbach alpha coefficient (α) was used, which was $\alpha = 0.865$ meaning that the items have a relatively high internal consistency, which is acceptable. The objectivity of the instrument was based on individual interviews without the presence of the evaluator.

6.3. Data collection

Data collection took place in February 2020 in the faculties of education of two public universities in each of the selected countries. The application of the questionnaire was carried out anonymously. Respondents were invited to complete the questionnaire, so participation was voluntary.

6.4. Data Analysis

Data obtained from the questionnaire was analysed using the SPSS Statistics Programme (version 25). Basic descriptive statistics and frequency distributions were used for data processing. During the analysis checks were carried out to determine whether there were any statistically relevant differences between the participating students with respect to their country. We used a non-parametric Mann-Whitney test to determine the differences between the two groups of students - Slovenian and Spanish - as non-parametric tests have some distinct advantages. Ordinal, classified, outlier or inaccurately measured results are difficult to analyse with parametric methods without making large assumptions about their distributions, as well as decisions about the coding of some values.

As written by Nachbar (2008), nonparametric tests differ from parametric tests in that the model structure is not defined a priori, but is determined from the data. Nonparametric tests are also called distribution-free tests. The Mann-Whitney U-test can be used to answer the researcher's questions about the difference between groups. It has a significant advantage that can be used also for small samples of subjects. Mann and Whitney and Wilcoxon developed the Mann-Whitney test, so this method is often referred to as the Wilcoxon-Mann-Whitney test or Wilcoxon sum rank test. „Like any statistical test, the Mann-Whitney U has strengths and weaknesses. In terms of forces, the Mann-Whitney U, like any nonparametric test, is not dependent on assumptions about distribution (i.e., there is no need to postulate the data distribution of the target population). It can also be used if the conditions of normality are neither fulfilled nor can be realized by transformations. It can also be used if the sample is small and the data are semi-quantitative or at least ordinal. In short, there are few limitations for this test“ (Nachar, 2008, p. 19).

The difference between the groups was considered statistically significant if the degree of risk for the validity of the null hypothesis was less than 5% ($p < 0.05$). The level at which the null hypothesis is rejected is usually set at 5 or less out of 100. The probability level of 0.05 is acceptable as a reasonable option in most social studies research today (Cramer and Howitt, 2004; Field, 2013).

7. Description and interpretation of the results in the Spanish context

7.1. Students' perceptions regarding the university training received for teaching in multigrade settings

With regard to the statement, *The university program I am currently studying provides me with the theoretical and methodological references for multigrade teaching*, Table 4 shows that 21.6% of the students assumed a neutral position in this statement; more than 50% disagreed and strongly disagreed regarding the training received for multi-degree teaching; and 5.9% of the sample agreed.

Table 4.

Number (*f*) and structural percentage (*f*%) of students' perceptions regarding the statement: *The university programme I am currently studying provides me with the theoretical and methodological references for multigrade teaching*

	Strongly disagree	Disagree	Neutral	Agree	Strongly agree	Total
<i>f</i>	16	21	11	3	0	51
<i>f</i> %	31,3%	41.2%	21.6%	5.9%	0.0%	100.0%

7.2. Students' perceptions regarding knowledge and skills for multigrade teaching

With respect to the statement, *I have the necessary knowledge and skills to teach in a multigrade classroom*, it is evident that most of the sample was not clear about their position on this statement by focusing their answers on the neutral indicator (49.0%). It

was also found that, while 37.2% of the students did not have the confidence to teach in a multigrade classroom (11.8% strongly disagree and 25.5% disagree), 13.8% did not share this view by placing their answers on the indicators agree and strongly agree (11.8% and 2.0%, respectively) (See Table 5).

Table 5.

Number (f) and structural percentage (f%) of students' perceptions regarding the statement: I have the necessary knowledge and skills to teach in a multigrade classroom.

	Strongly disagree	Disagree	Neutral	Agree	Strongly agree	Total
f	6	13	25	6	1	51
f%	11.8%	25.4%	49.0%	11.8%	2.0%	100.0%

Table 6 sets out more specifically the responses of Spanish students on the level of acquisition of each of the competencies for multigrade performance that they considered to have acquired, partially acquired, or not acquired during the teacher training received.

Table 6.

Number (f) and structural percentage (f%) of students' perceptions regarding the level of knowledge and skills for multigrade teaching.

Statement:	Specificity of the multigrade rural school			Total	
	Not acquired	Partially acquired	Acquired		
Understanding and appreciating the context and implications of the multigrade rural school	f	23	19	9	51
	f%	45.1%	37.3%	17.6%	100.0%
Statement: Selecting the appropriate teaching-learning content and adapting it to the needs of the different levels of the grade-group	Adaptation and differentiation curriculum			51	100.0%
	f	17	29		
	f%	33.3%	56.9%	9.8%	
Statement: Designing the classroom considering the needs of the class	Classroom organisation			51	100.0%
	f	9	20		
	f%	17.6%	39.2%	43.1%	
Statement: Effectively using teaching resources that adapt the curricular content of the different grades that make up the group/class	Teaching-learning materials			51	100.0%
	f	5	25		
	f%	9.8%	49.0%	41.2%	
Statement: Becoming aware of and implementing the teaching and grouping strategies for the multigrade classroom	Grouping and teaching for instruction strategies			51	100.0%
	f	29	14		
	f%	56.9%	27.5%	15.7%	
Statement: Encouraging self-directed learning among students in the classroom	Encouraging self-directed learning			51	100.0%
	f	16	20		
	f%	31.4%	39.2%	29.4%	
Statement: Using time effectively so that all students participate efficiently during the school day	Time management			51	100.0%
	f	13	26		
	f%	25.5%	51.0%	23.5%	
Statement: Generating effective learning environments for the development of educational processes	Learning environments (discipline and group control)			51	100.0%
	f	5	24		
	f%	9.8%	47.1%	43.1%	
Statement: Establishing routines and disciplinary techniques that contribute to maintaining an optimal learning environment	Group management strategies			51	100.0%
	f	8	22		
	f%	15.7%	43.1%	41.2%	
Statement: Evaluating the expected learning in students differently	Formative and inclusive evaluation			51	100.0%
	f	10	18		
	f%	19.6%	35.3%	45.1%	
Statement: Consolidating the support of the educational community in the educational processes	Support of the educational community			51	100.0%
	f	12	21		
	f%	23.5%	41.2%	35.3%	

From the analysis of the students' responses, the table above shows that of the 11 competencies assessed, most future teachers considered that they had acquired this knowledge and skill in only two of these: *Classroom organisation* (43.1%) and *Formative and inclusive evaluation* (45.1%). Regarding the rest of the competencies, there was a tendency for the responses of student teachers to be at the level of their partial acquisition. While the majority of students considered that they had partially acquired seven of the items of knowledge and skills presented to them: *Curriculum adaptation and differentiation* (56.9%), *Teaching-learning materials* (49.0%), *Encouraging self-directed learning* (39.2%), *Time management* (51.0%), *Learning environments* (discipline and group control) (47.1%), *Group management strategies* (45.1%) and *Support of the educational community* (41.2%); of the two skills shown, the majority of the sample considered that they had not acquired them: *Specificity of the multigrade rural school* (45.1%) and *Grouping and teaching for instruction strategies* (56.9%).

8. Description and interpretation of the results in the Slovenian context

8.1. Students' perceptions regarding the university training received for teaching in multigrade settings

From the analysis of the responses of Slovenian students on teacher training for multigrade settings, it was identified that 37% did not have a clear position on the training received for teaching in multigrade settings, furthermore half of the Slovenian sample considered that the training received did not provide them with theoretical-methodological references to teach in this context (31.5% and 18.5% disagreed and strongly disagreed, respectively). Only 11.1% and 1.9% of the student teachers agreed and strongly agreed with this statement (See Table 7).

Table 7.

Number (f) and structural percentage (f%) of students' perceptions regarding the statement: *The university programme I am currently studying provides me with the theoretical and methodological references for multigrade teaching.*

	Strongly disagree	Disagree	Neutral	Agree	Strongly agree	Total
f	10	17	20	6	1	54
f%	18.5%	31.5%	37.0%	11.1%	1.9%	100.0%

8.2. Students' perceptions regarding knowledge and skills for multigrade teaching

From the analysis of the students' answers on the statement *I have the necessary knowledge and skills to teach in a multigrade classroom*, it is evident that, while 48.1% of the sample did not have the confidence to teach in a multigrade school (14.3% Strongly disagreed and 33.3% disagreed, respectively), 20.4% of the students did not share this opinion when placing their answers on the agreement indicator. There was also a lack of clarity in the positioning on this statement of 31.5%, who placed their answers on the neutral indicator (See Table 8).

Table 8.

Number (f) and structural percentage (f%) of students' perceptions regarding the statement: *I have the necessary knowledge and skills to teach in a multigrade classroom.*

	Strongly disagree	Disagree	Neutral	Agree	Strongly agree	Total
f	8	18	17	11	0	54
f%	14.8%	33.3%	31.5%	20.4%	0.0%	100.0%

Table 9 sets out more specifically the responses of the Slovenian students on the level of acquisition of competencies for multigrade teaching which they considered to have acquired, partially acquired, or not acquired during the teacher training received.

Table 9.

Number (f) and structural percentage (f%) of students' perceptions regarding the level of knowledge and skills for multigrade teaching.

Statement	Specificity of the multigrade rural school			Total
	Not acquired	Partially acquired	Acquired	
Statement: Understanding and appreciating the context and implications of the multigrade rural school	f	8	31	54
	f%	14.8%	57.4%	27.8%
Statement: Selecting the appropriate teaching-learning content and adapting it to the needs of the different levels of the grade-group	Adaptation and differentiation curriculum			
	f	6	26	22
	f%	11.1%	48.1%	40.7%
Statement: Designing the classroom considering the needs of the class	Classroom organisation			
	f	6	35	13
	f%	11.1%	64.8%	24.1%
Statement: Effectively using teaching resources that adapt the curricular content of the different grades that make up the group/class	Teaching-learning materials			
	f	5	18	31
	f%	9.3%	33.3%	57.4%
Statement: Becoming aware of and implementing the teaching and grouping strategies for the multigrade classroom	Grouping and teaching for instruction strategies			
	f	10	30	14
	f%	18.5%	55.6%	25.9%
Statement: Encouraging self-directed learning among students in the classroom	Encouraging self-directed learning			
	f	5	30	19
	f%	9.3%	55.6%	35.2%
Statement: Using time effectively so that all students participate efficiently during the school day	Time management			
	f	4	25	25
	f%	7.4%	46.3%	46.3%
Statement: Generating effective learning environments for the development of educational processes	Learning environments (discipline and group control)			
	f	2	24	28
	f%	3.7%	44.4%	51.9%
Statement: Establishing routines and disciplinary techniques that contribute to maintaining an optimal learning environment	Group management strategies			
	f	2	34	18
	f%	3.7%	63.0%	33.3%
Statement: Evaluating the expected learning in students differently	Formative and inclusive evaluation			
	f	3	25	26
	f%	5.6%	46.3%	48.1%
Statement: Consolidating the support of the educational community in the educational processes	Support of the educational community			
	f	6	27	21
	f%	11.1%	50.0%	38.9%

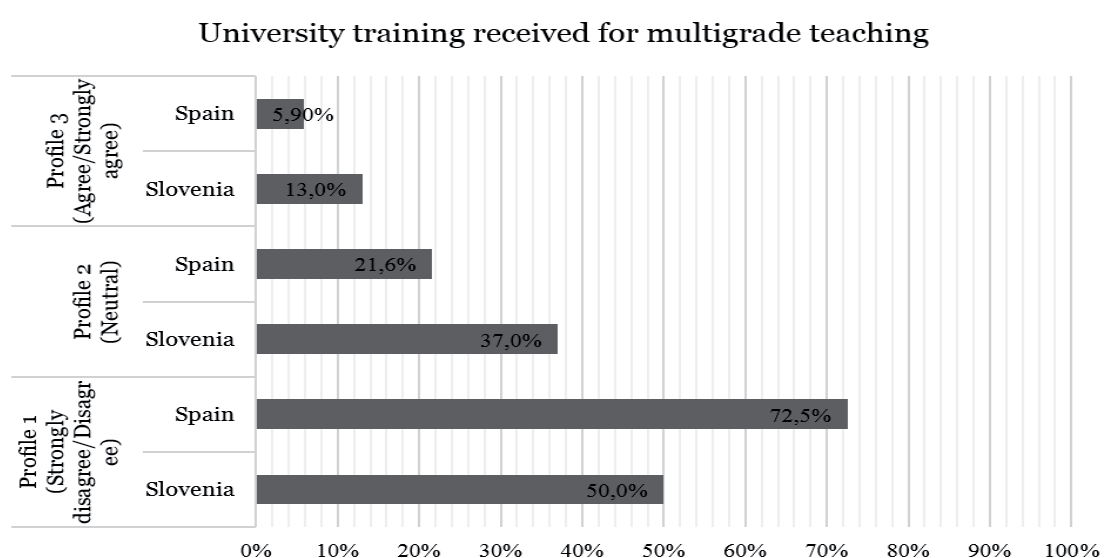
In Slovenia, the percentage of students who considered that they had not acquired any of the competencies presented in the questionnaire is a minority. There was a trend in the answers of student teachers to focus on the level of partial acquisition. The majority

of student teachers considered that they had partially acquired or acquired some of the competencies presented in the assessment of competencies. The responses on seven of the 11 competencies presented to prospective teachers, pointed to a partial level of acquisition: *Specificity of the multigrade rural school* (57.4%), *Curriculum adaptation and differentiation* (48.1%), *Classroom organisation* (64.8%), *Grouping and teaching for instruction strategies* (55.6%), *Encouraging self-directed learning* (55.6%), *Group management strategies* (63.0%), *Support of the educational community* (50.0%); and in three the majority of the answers pointed to the level of acquisition: *Teaching-learning materials* (57.4%), *Learning environments* (51.9%) and *Formative and inclusive evaluation* (48.1%). In the statement regarding time management, the students' position was not clear; while 46.3% of future teachers considered that they had only partially acquired *time management skills*, 46.3% of students considered that they had acquired them.

9. Results comparison

9.1. Students' perceptions regarding the university training received for teaching in multigrade settings

Graph 1 compares the results of the students of the Primary Education Degree from both countries in relation to the statement: *The university programme I am currently studying provides me with the theoretical and methodological references for multigrade teaching*. Taking into account the students' answers, three profiles were detected: 1) Students who considered that the training received provided them with theoretical-methodological references for multigrade teaching (totally agree and agree); 2) Students who held a neutral position and 3) Students who considered that the training received did not provide them with theoretical-methodological references for multigrade teaching (totally disagree and disagree).

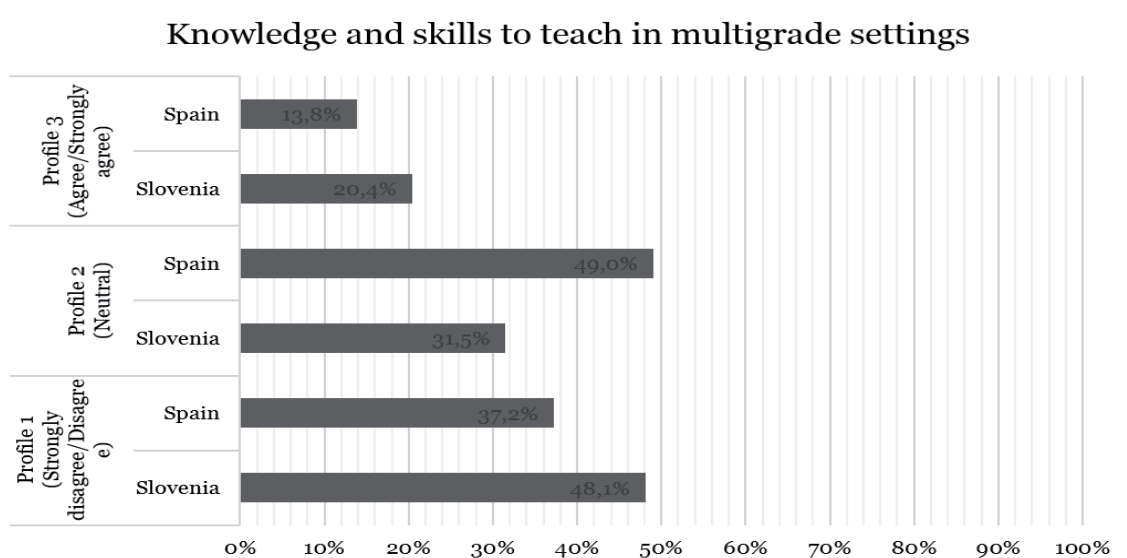


Graph. 1. Responses of the Spanish and Slovenian students in relation to the training received for multigrade teaching

No statistically significant differences were found in the responses of the future Slovenian and Spanish teachers according to the Mann-Whitney U test regarding this statement ($P=0.147$). Graph 1 shows that the training received for multigrade teaching in both countries was inadequate. In Spain 72.5% of the sample disagreed and strongly disagreed, in Slovenia 50% of the students' answers agreed with the previous position of the future Spanish teachers; 37% and 21.6% of Slovenian and Spanish students, respectively, were not clear about their position on this statement and placed their answers on the neutral indicator; and in both countries, the smallest part of the sample considered that the training received provided them with the theoretical and practical knowledge to teach in multigrade schools (5.9% in Spain and 13.0% in Slovenia).

9.2. Students' perceptions regarding knowledge and skills for multigrade teaching

Graph 2 shows the difference in the overall view that the Spanish and Slovenian students had according to the statement: *I have the knowledge and skills necessary to teach in a multigrade classroom*. Taking into account the students' responses, three profiles were detected: 1) Students who believed they had the knowledge and skills to teach in a multigrade classroom (strongly agreed and agreed); 2) Students who were in a neutral position and 3) Students who did not believe they had the skills to teach in a multigrade classroom (strongly disagreed and disagreed)

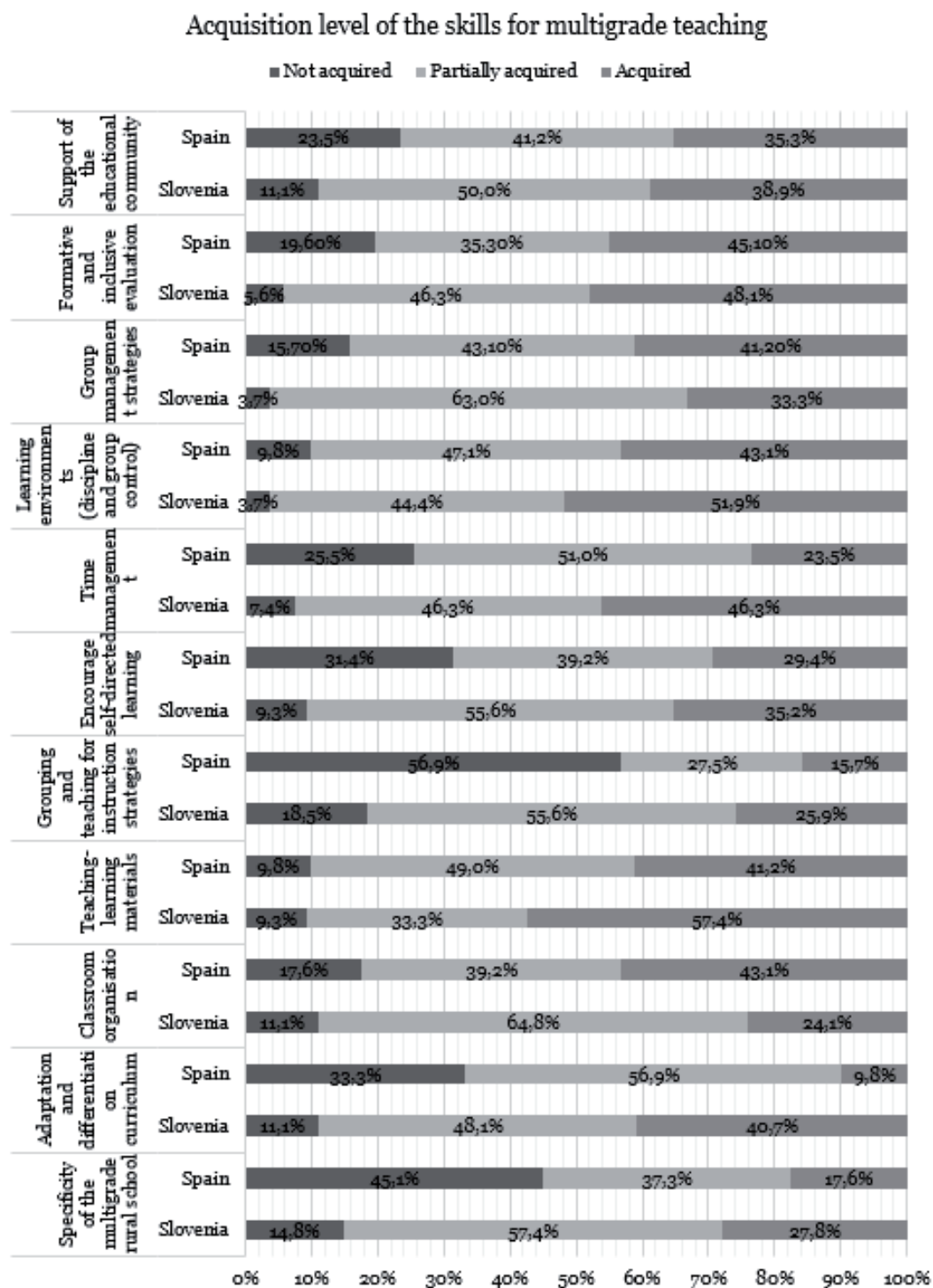


Graph. 2. Responses of the Spanish and Slovenian students in relation to the knowledge and skills to teach in multigrade settings

Despite the fact that, in the comparison of the responses of Primary Education Degree students in Slovenia and Spain using the Mann-Whitney U statistic, no significant statistical differences were found ($P=0.611$), Graph 2 shows that in both countries the smallest part of the sample was confident in their knowledge and skills for multigrade teaching (13.8% and 20.4% in Spain and Slovenia, respectively). It was also found that while in Slovenia the majority of future teachers concentrated their answers on the disagree and strongly disagree indicators (31.5% and 48.1% respectively), the majority of Spanish students were not clear about their position as their opinions were centred on the neutral

level (49.0%). In general, the trend in the responses of students from both countries for positioning themselves in profiles 1 and 2 can be seen, thus revealing the lack of confidence of students to teach in multigrade settings.

Graph 3 specifically shows the comparison between competencies that students in Slovenia and Spain consider to have acquired, partially acquired, or not acquired.



Graph. 3. Acquisition level of the skills for multigrade teaching by the students of the Primary Education Degree in Spain and Slovenia

The Graph above shows that in Spain the level of confidence in the skills acquired during the teacher training, and through the personal experiences of each student, is lower than in Slovenia. The level of confidence of Slovenian students for multigrade teaching is focused on the level of partial acquisition or total mastery, so that, compared to Spanish students, Slovenians have a more precise visualisation of the knowledge they possess.

Comparing the responses of Slovenian and Spanish students through the Mann-Whitney U test, significant differences are found in relation to the following competencies: *Specificity of the multigrade rural school* ($P=0.004$), *Curriculum adaptation and differentiation* ($P=.000$), *Grouping and teaching for instruction strategies* ($P=.000$) and *Time management* ($P=.003$). While 45.1% of Spanish students considered that they had not acquired the *Specificity of the multigrade rural school* skill, only 14.8% of Slovenian students had the same opinion; 40.7% of Slovenian students felt able to make *differentiated curricular adaptations* to the different grades that the multigrade classroom can integrate, but only 9.8% of Spanish university students were in agreement with their Slovenian counterparts. While 56.9% of Spanish students did not consider they had the *Grouping and teaching for instruction strategies* skill, only 18.5% of Slovenians agree with this positioning; and although 46.3% of Slovenian students considered they had the *Time management* skill, only 23.5% of Spanish university students were in agreement (See Tables 5 and 8).

No significant differences were identified in the remaining competencies. Both countries coincided on the following points: Spanish and Slovenian students (43.1% and 51.9%, respectively) considered themselves capable of *generating effective learning environments* for the development of the educational process; likewise, 45.1% and 48.1% of students in Spain and Slovenia, respectively, felt capable of *carrying out a formative assessment* using hierarchisation and adaptation criteria for each of the groups that make up the multigrade classroom.

This analysis inevitably indicates that although Spain, in comparison with Slovenia, has higher percentages in the non-acquired domain in two of the competencies for multigrade teaching: 56.9% in *Grouping and teaching for instruction strategies* and 45.1% in *Specificity of the multigrade rural school*; in both countries, the majority of the competencies (seven in Spain and seven in Slovenia) were considered partially acquired. It is also worth mentioning that while the majority of Spanish students considered they had acquired two of the competencies presented, in Slovenia, the majority of the sample considered they had acquired three. In Slovenia, there was a dichotomy of opinion on one of the competencies: while 46.3% considered they had partially acquired the competence related to *time management*, the exact same percentage of students considered they had mastered this skill.

10. Discussions and conclusions

Judging from the results, it is clear that students have received little or no training in multigrade teaching. Most students in both countries considered that the university programmes in which they had been trained did not provide them with any theoretical and practical knowledge of the implications of multigrade teaching (See Tables 4 and 7).

The results of this research coincide with those of other studies which show the lack of explicit content on multigrade schools and their teaching in Spanish university programmes (Abós, 2011; Boix and Buscà, 2020; Magro, 2019). No studies on the subject can be found in Slovenia; however, results of Slovenian students' perceptions of

knowledge acquisition during their multigrade teacher training are supported by international research that has explored this issue and which points to the educational deficit in universities in relation to multigrade schooling (Mulryan-Kyne, 2007; Kivunja and Sims, 2019).

Within the framework of Le Cornu's (2009) research, that states that the learning experiences that student teachers have during their training positively, or negatively, affect the expectations of motivation in the future performance of their profession, these results show that the lack of knowledge and understanding of institutional elements, contextual and organisational aspects of educational policies, management of professional relations and elements of pedagogy and multigrade teaching influence their confidence as future teachers in multigrade schools, as well as the level of acquisition of the competencies they express (See Tables 5 and 8).

In general, Slovenian students considered that they had a higher level of acquisition of competences for multigrade teaching compared to Spanish students. From the brief curricular analysis presented, it is found that in both programmes there is no specific subject that declares from the formal curriculum the integration of pedagogy and didactics of the multigrade school, confirming again the statements of Abós (2011), Boix and Buscà (2020); Magro (2019); European Commission (2019) who insist that in the university centres the lack of attention to the concept of teaching in mixed classrooms persists.

However, from the optional subjects that Slovenian students can access in their Bachelor's studies, there are subjects that contribute to students establishing a link to school in natural contexts; facts that are closely linked to teaching in a multi-degree group. On the other hand, the difference in results can also be justified from the specific practical training that Slovenian students receive, as well as the way in which the Slovenian educational system is organised, where students receive one additional year of training compared to Spanish students. Another factor in understanding this difference in outcomes could be the formal and informal experiences that teachers in each country may have had during their training. These experiences could be linked to the use of the hidden curriculum, through which teacher trainers of future teachers can address content related to the rural multigrade school.

However, the fact that in both countries the *partially acquired* level of skills for multigrade teaching is predominant, and that in Spain there are two skills that future teachers considered they *had not acquired*, reveals that the formal and informal activities developed by the universities in both countries have not been sufficient for the promotion of competencies for multigrade teaching. It is possible to conclude that, although the duration of the teacher training programmes influences the level of acquisition of some of the skills for multigrade teaching, this does not determine the acquisition and development of these skills for subsequent performance. It is also possible to say that there are certain contents that can bring students closer to the knowledge of the undergraduate school in the rural context than others. In this sense, it is also worth mentioning the positive impact that the development of specific practices on the different subjects that Slovenian teachers take can have on the level of confidence of students.

We therefore advocate that teacher training, both generalist and multigrade, should integrate a change of approach, that in addition to integrating the global and specific elements of the different areas of knowledge that multigrade teaching involves, develops practical aspects and promotes an approach to the context of rural schools. We propose the development of tutorial sessions in which teachers with experience in multigrade

teaching exchange knowledge and experiences with future teachers and vice versa. Along the same lines, and coinciding with the work by Tang, Wong, and Cheng (2016), we consider that teacher training should integrate spaces of social construction to develop and strengthen self-confidence in future teachers as a basis for their critical and analytical thinking, this being the pillar on which students can evaluate their actions and attitudes.

We believe that the findings of this manuscript are a framework for further studies to investigate, on a larger scale, the perception and opinion of future teachers for multigrade performance. Likewise, this document provides a context for reflection by universities to make decisions focused on curricular modifications and training experiences that should be provided to strengthen the knowledge and skills that multigrade teaching demands, and consequently, to strengthen the self-confidence of future teachers.

***Disclosure statement:** No potential conflict of interest was reported by the authors.

****Funding:** This work was supported by a grant-in-aid awarded by the Vicerrectorate of Innovation and Research of the Camilo José Cela University within the framework of the predoctoral research financing programme 2019-2021 (Researcher mobility for teachers out).

11. References

- Abós, P. (2011). La escuela en el medio rural y su presencia en los planes de estudio de los grados de maestro de Educación Infantil y Primaria de las universidades españolas [Schools in rural areas and their presence in the curricula of Infant and Primary Education teachers at Spanish universities]. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de profesorado*, 15(2), 39-52. <http://hdl.handle.net/10481/17433>.
- Ames, P. (2004). Las escuelas multigrado en el contexto educativo actual: desafíos y posibilidades [Multi-grade schools in today's educational context: challenges and possibilities]. Ministerio de Educación de Perú-DINFOCAD-GTZ-PROEDUCA. https://www.academia.edu/28137157/Las_escuelas_multigrado_en_el_contexto_educativo_actual_desaf%C3%ADos_y_posibilidades
- Aksoy, N. (2008). Multigrade schooling in Turkey: An overview. *International Journal of Educational Development*, 28(2), 218-228. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2007.05.002>.
- Baggini, J. (2005). What professionalism means for teachers today? *Education Review*, 18(2), 5-11.
- Berry, C., & Little, A. W., (2006). Multigrade teaching in London, England. In A. Little (Ed.), *Education for All and Multigrade Teaching* (pp. 67-86). Springer.
- Boix, R., & Buscà F., (2020). Competencias del Profesorado de la Escuela Rural Catalana para Abordar la Dimensión Territorial en el Aula Multigrado [Teaching Staff skills of the Catalan Rural School to Address the Territorial Dimension in the Multigrade Classroom]. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18 (2), 115-133. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.2.006>.

- Bustos, A. (2006). *Los grupos multigrado de Educación Primaria en Andalucía* [The multigrade groups of Primary Education in Andalusia]. (Doctoral thesis, Granada University). <https://hera.ugr.es/tesisugr/16158933.pdf>
- Carrascal, S., Magro, M., Anguita, J. M., & Espada, M. (2019). Acquisition of Competences for Sustainable Development through Visual Thinking. A Study in Rural Schools in Mixco, Guatemala. *Sustainability*, 11(8), 2317. <https://doi.org/10.3390/su11082317>.
- Cenčič, M. (2011). Kombinirani pouk v sedanji družbi znanja [Combined teaching in the current knowledge society]. *Razredni pouk*, 13(1), 1-2.
- Corchón, E. (2005). *La escuela en el medio rural. Modelos organizativos* [The school in the rural environment. Organisational models]. Davinci-Continental.
- Cornish, L. (2010). Multiage Classes - What's in a Name? *Journal of Multiage Education*, 4(2), 7-11. <https://search.informit.com.au/documentSummary;dn=909066382893421;res=IELHSS>
- Cramer, D., & Howitt, D. L. (2004). *The SAGE Dictionary of Statistics: A Practical Resource for Students in Social Sciences*. SAGE Publications Ltd.
- Demirkasımoğlu, N. (2019). Defining 'teacher professionalism' from different perspectives, In Safford, K., Chamberlain, Liz, (Eds), *Learning and Teaching Around the World, Comparative and International Studies in Primary Education* (pp.160-165). RK. <https://doi.org/10.4324/9780429491498>
- Domingo, L., & Boix, R. (2015). What can be learned from Spanish rural schools? Conclusions from an international Project. *International Journal of Educational Research*, 74, 114-126. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.11.002>
- Echazarra, A., & Radinger T. (2019). "Does attending a rural school make a difference in how and what you learn?", *PISA in Focus, No. 94*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/do76ecc3-en>.
- Enayati, T., Zamani, F., & Movahedian, M. (2016). Classroom Management Strategies of Multigrad Schools with Emphasis on the Role of Technology. *Interdisciplinary Journal of Virtual Learning in Medical Sciences (IJVLMS)*, 7(2), 165-179. <https://doi.org/10.5812/ijvlms.12161>.
- European Commission (2013). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*. European Commission. https://ec.europa.eu/assets/eac/education/experts-groups/2011-2013/teacher/teachercomp_en.pdf
- European Commission (2019). *Initial Education for Teachers Working in Early Childhood and School Education*. Euridice. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/teachers-and-education-staff-76_en
- Fernández, C. (2014). La educación comparada en el proceso de Bolonia: un estudio exploratorio sobre la opinión de los estudiantes [Comparative Education in the Bologna Process: An Exploratory Study of Student Opinion]. *Revista Española de Educación Comparada*, 23, 183-202. <https://doi.org/10.5944/reec.23.2014.12303>.

- Field, A. (2013). *Discovering Statistics using IBM SPSS Statistics* (4th ed.). SAGE Publications Ltd.
- Hargreaves, E., Montero, C., Chau, N., Sibli, M., & Thanh, T. (2001). Multigrade teaching in Peru, Sri Lanka and Vietnam: an overview. *International Journal of Educational Development*, 21(6), 499–520. [https://doi.org/10.1016/S0738-0593\(01\)00013-X](https://doi.org/10.1016/S0738-0593(01)00013-X).
- Hlalele, D. (2014). Rural education in South Africa: Concepts and practices. *Mediterranean journal of social sciences*, 5(4), 462. <http://doi.org/10.5901/mjss.2014.v5n4p462>.
- Hus, V., & Aberšek, M. (2011). Questioning as a mediation tool for cognitive development in early science teaching. *Journal of Baltic science education*, 10(1). <http://oaji.net/articles/2014/987-1405173206.pdf>.
- Hyry-Beihammer, E. K., and Hascher, T. (2015). Multi-grade teaching practices in Austrian and Finnish primary schools. *International Journal of Educational Research*, 74, 104-113. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.07.002>
- Kivunja, C., and Sims, M., (2019). Multigrade pedagogies: Africa's response to Education for All. In Safford, K., Chamberlain, L., (Eds), *Learning and Teaching Around the World. Comparative and International Studies in Primary Education* (pp.45-53). RK. <https://doi.org/10.4324/9780429491498>
- Kucita, P., Kivunja, C., Maxwell, T. W., & Kuyini, B. (2013). Bhutanese stakeholders' perceptions about multigrade teaching as a strategy for achieving quality universal primary education. *International Journal of Educational Development*, 33(2), 206–212. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2012.05.009>.
- Le Cornu, R. (2009). Building resilience in pre-service teachers. *Teaching and Teaching Education*, 25(5), 717-723. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.11.016>.
- Le, H. M. (2018). The reproduction of “best practice”: Following Escuela Nueva to the Philippines and Vietnam. *International Journal of Educational Development*, 62, 9–16. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2018.02.005>.
- Little, A. (2001). Multigrade teaching: towards an international research and policy agenda. *International Journal of Educational Development*, 21(6), 481-497. [https://doi.org/10.1016/S0738-0593\(01\)00011-6](https://doi.org/10.1016/S0738-0593(01)00011-6).
- Magro, M. & Carrascal, S. (2018). Perspectivas actuales de la Educación Infantil en escuelas multigrado. Estudio comparado entre México y España [Current perspectives of Early Childhood Education in multigrade schools. Comparative study between Mexico and Spain]. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 9(13), pp 134-153.
- Magro, M. (2019). Necesidades formativas del profesorado de educación infantil para la atención a la diversidad de colegios rurales agrupados [Training needs of early childhood education teachers to address the diversity of rural schools]. *Revista Prisma Social*, (25), 103-125. <https://revistaprismasocial.es/article/view/2683>

- Magro (2021). *Competencias y habilidades para el desarrollo de la práctica docente en escuelas infantiles rurales multigrado. Estudio comparado entre México y España* [Competences and skills for the development of teaching practice in Early Childhood Rural Multigrade Schools. A comparative study between Mexico and Spain](Doctoral Thesis, Camilo José Cela University).
- Marland, P. (2004). *Preparing Teachers for Multigrade Classrooms: some questions and answers* (Paper published at the Annual Meeting for the Society of Southern Queensland University). Australia. <https://www.aare.edu.au/data/publications/1993/marlp93148.pdf>
- Martínez-Chairez, G. I., Guevara-Araiza, A., & Valles-Ornelas, M. M. (2016). El desempeño docente y la calidad educativa [Teacher performance and educational quality]. *Ra Ximhai*, 12(6), 123-134. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46148194007.pdf>
- Miller, B. (1991). Teaching and Learning in the Multigrade Classroom: Student Performance and Instructional Routines. *ERIC Digest*, 1-7. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED335178.pdf>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2018). *Informe 2018 sobre el estado del sistema educativo. CURSO 2015/2016* [Report 2018 on the state of the education system. ACADEMIC YEAR 2015/2016]. Secretaría General Técnica. <https://doi.org/10.4438/i18cee>.
- Ministry of Education, Science and Sport of the Republic of Slovenia (2019). *The education system in the Republic of Slovenia 2018/2019*. Ministry of Education, Science and Sport of the Republic of Slovenia. <http://www.eurydice.si/publikacije/The-Education-System-in-the-Republic-of-Slovenia-2018-19.pdf>
- Mulryan-Kyne, C. (2007). The preparation of teachers for multigrade teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 501-514. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.12.003>.
- Murga-Menoyo, M. A. (2015). Competencias para el desarrollo sostenible: las capacidades, actitudes y valores meta de la educación en el marco de la Agenda global post-2015 [Competencies for sustainable development: capabilities, attitudes and values purpose of education in the framework of the post-2015 global agenda]. *Foro de Educación*, 13(19), 55-83. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2015.013.019.004>.
- Nachar, N. (2008) The Mann-Whitney U: A Test for Assessing Whether Two Independent Samples Come from the Same Distribution, *Tutorials in Quantitative Methods for Psychology*, 4(1), 13-20. <http://doi.org/10.20982/tqmp.04.1.p013>
- Nolimal, F., Beuermann, D., Kovačič, V., Rogelj, M., & Kramarič, M. (2001). *Kombinirani pouk včeraj, danes, jutri: didaktični priročnik* [Combined lessons yesterday, today, tomorrow: a didactic manual]. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Ortega, M. D. (2020). Competencias emergentes del docente ante las demandas del Espacio Europeo de Educación Superior [Emerging competences of teachers in the face of the demands of the European Higher Education Area]. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 305-328. <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7534/7202>.

- Otzen, T., Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio [Sampling Techniques on a Population Study]. *International Journal of Morphology*. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>.
- Parodi, G., Pastore, F., Farčnik D., & Domadenik, P. (2012). “Has the Bologna reform enhanced the employability of graduates? Early evidence from Slovenia”, *International Journal of Manpower*, 33(1), 51-75. <https://doi.org/10.1108/01437721211212529>.
- Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar* [Ten new skills for teaching]. Grao.
- Rebolledo, T. (2015). La formación inicial del profesorado de Educación Primaria y Secundaria en Alemania, España, Finlandia, Francia y Reino Unido. Estudio Comparado [Initial teacher training for primary and secondary education in Germany, Spain, Finland, France and United Kingdom. Comparative study]. *Revista Española de Educación Comparada*, 25, 129-148. <http://doi.org/10.5944/reec.25.2015.14787>.
- Repinc, B. (2001). Podružnične šole in šolska svetovalna služba [Branch schools and school counselling service]. *Didakta*, 11, 7-12.
- Ronksley-Pavia, M., Barton, G. M., & Pendergast, D., (2019). Multiage education: An exploration of advantages and disadvantages through a systematic review of the literature. *Australian Journal of Teacher Education*, 44(5), 23-41. <https://doi.org/10.14221/ajte.2018v44n5.2>
- Rots, I., Kelchtermans, G., & Aelterman, A. (2012). Learning (not) to become a teacher: A qualitative analysis of the job entrance issue. *Teaching and Teacher Education*, 28(1), 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.08.008>.
- Ruiz, N., & Ruiz, J. R. (2017). Colegios rurales agrupados y formación universitaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(4), 215-240. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/62502>.
- Santamaría, R. (2018). La Inspección ante la brecha educativa rural-urbano en España [The inspection of the rural-urban educational gap in Spain]. *Avances en Supervisión Educativa*, (3). <https://doi.org/10.23824/ase.voi30.634>
- Smit, R., Hyry-Beihammer, E. K., & Raggl, A. (2015). Teaching and learning in small, rural schools in four European countries: Introduction and synthesis of mixed-/multi-age approaches. *International Journal of Educational Research*, 74, 97-103. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2015.04.007>
- Sveršina, M. (2012). Podružnične šole in kombinirani oddelki [Combined branch schools and departments]. *Educa*, 21(5/6), 41-48.
- Tahull, J., & Montero, I. (2018). Reflexiones sobre la escuela rural. Un modelo educativo de éxito [Reflections on the rural school. A successful educational model]. *Tendencias pedagógicas*, 32, 161-176. <http://dx.doi.org/10.15366/tp2018.32.012>

- Taole, M. J., & Cornish, L. (2017). Identifying the professional knowledge base for multi-grade teaching. *Gender and Behaviour*, 15(4), 10419-10434. <https://www.tojned.net/journals/tojned/articles/v07i04/v07i04-05.pdf>
- Tang, S. Y., Wong, A. K., & Cheng, M. M. (2016). Configuring the three-way relationship among student teachers' competence to work in schools, professional learning and teaching motivation in initial teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 60, 344-354. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.09.001>.
- United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (2015). *Education for All 2000-2015: achievements and challenges; EFA global monitoring report, 2015*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232435>
- Veenman, S. (1995). Cognitive and noncognitive effects of Multigrade and multiage classes: A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 65(4), 319-381. <https://doi.org/10.3102/00346543065004319>.
- Vincent, S. (1999). *The Multigrade Classroom; A Resource for Small Rural Schools*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED448980.pdf>
- Zgaga, P., & Miklavič, K. (2011). Reforming Higher Education in “transition.” *European Education*, 43(3), 13–25. <https://doi.org/10.2753/EUE1056-4934430301>

3



*La cooperación interuniversitaria
Canarias-Cabo Verde:
perspectivas complementarias,
perspectivas enfrentadas*

*The interuniversity cooperation between
Canary Islands and Cape Verde: complementary
perspectives, confronting perspectives*

**Chamaida Inés Tabares Márquez*;
María Inmaculada González Pérez****

DOI: 10.5944/reec.40.2022.30311

Recibido: **18 de marzo de 2021**

Aceptado: **10 de septiembre de 2021**

*CHAMAIDA INÉS TABARES MÁRQUEZ: Licenciada en Pedagogía y Diplomada en Estudios Avanzados en Sociología dentro del programa de Doctorado «Sociedad, Política y Cultura» por la Universidad de La Laguna. Postgraduada en Relaciones Internacionales por la Universidad de Glasgow y en Gerencia Internacional y Liderazgo por la Universidad Queen Margaret en Edimburgo. Actualmente desarrolla su tesis doctoral en Educación por la Universidad de La Laguna y ha realizado diversas instancias de investigación internacionales para su logro en la Universidad de Cabo Verde y en la Universidad de Glasgow. **Datos de contacto:** E-mail: aluo100098549@ull.edu.es

MARÍA INMACULADA GONZÁLEZ PÉREZ: Doctora en Pedagogía y profesora de Educación Comparada y Educación para la Cooperación y el Desarrollo en la Universidad de La Laguna. Su campo de investigación se ha centrado en la cooperación educativa internacional y en el reconocimiento de la diversidad cultural en el marco de los Derechos Humanos. Anteriormente a las funciones de profesora trabajó para la Organización Internacional del Trabajo en Bolivia, Costa Rica, Nicaragua, Panamá, El Salvador y Guatemala y para la Agencia Española de Cooperación Internacional en Costa Rica. Desde el ámbito universitario ha dirigido varios proyectos en colaboración con Cabo Verde, Mali, Mauritania y Marruecos. **Datos de contacto: E-mail: migonpe@ull.edu.es

Resumen

Con el fin de que la cooperación interuniversitaria contribuya al desarrollo del mundo y particularmente de África y Canarias, este trabajo profundiza en la visión de los protagonistas de los procesos de cooperación entre la Universidad de La Laguna (ULL) (España) y la Universidad de Cabo Verde (UniCV) (Cabo Verde) desde 2015 hasta 2019. Para ello, se contó con la colaboración de informantes clave de ambas universidades: cargos de responsabilidad, docentes y personal de administración. Los resultados presentados se alcanzaron por medio de un estudio comparativo de carácter cualitativo sobre sus concepciones de la cooperación internacional y la cooperación interuniversitaria al desarrollo. La visión de estos agentes respecto a la puesta en prácticas de estos conceptos claves, también fue objeto de análisis. Se hallaron perspectivas a veces enfrentadas, a veces complementarias, en función de todas las variables investigadas; especialmente en lo que respecta a la vinculación existente entre las personas entrevistadas y cada una de las universidades. Esta es la razón que ha motivado el presente trabajo. Sus propuestas de mejora de la cooperación interuniversitaria al desarrollo han sido especialmente valoradas bajo una visión prospectiva, tratando de ofrecer novedosas posibilidades a las universidades comprometidas con un futuro común del planeta..

Palabras clave: Cooperación Internacional; Cooperación Interuniversitaria; Desarrollo; Canarias; Cabo Verde.

Abstract

In order for interuniversity cooperation to contribute to the development of the world and particularly of Africa and the Canary Islands, this work deepens into the vision of the protagonists of the cooperation processes between the University of La Laguna (ULL) (Spain) and the University of Cape Verde (UniCV) (Cape Verde) from 2015 to 2019. For this, we had the collaboration of key informants from both universities. Who do hold positions of responsibility, as Lecturers, management...The results presented were achieved through a qualitative comparative study on their conceptions of international cooperation and interuniversity cooperation for development. The vision of these agents regarding the implementation of these key concepts, was also analysed. Sometimes conflicting, sometimes complementary perspectives were found in relation to all the variables taken into consideration. Particularly in relation to the position of responsibility of the people who were interviewed and the Universities to where they belong to. Their proposals for improving interuniversity cooperation for development have been especially valued under a prospective vision. As they are trying to offer new possibilities to universities. Which, furthermore, are committed to a common future of the planet.

Keywords: International Cooperation; Interuniversity Cooperation; Development; Canary Islands; Cape Verde.

1. Introducción : Cooperación Interuniversitaria al Desarrollo

La cooperación interuniversitaria al desarrollo constituye un ámbito específico de la cooperación educativa internacional, la cual persigue trabajar desde la óptica del compromiso con unas relaciones Norte-Sur más equitativas, justas, solidarias y de emancipación del Sur proponiendo contenidos, conceptos, procedimientos y actitudes que también permiten un análisis de los problemas de manera crítica sobre el origen de los mismos, su comprensión y su solución desde el respeto a los Derechos Humanos (García de la Torre, 2013, p. 67).

Esta debe entenderse como un trabajo conjunto entre el Norte y el Sur que contribuya a la búsqueda de soluciones globales para los problemas globales que hoy afectan al mundo (Kabunda, 2011).

La cooperación educativa internacional ha sufrido un proceso de evolución y ya en el siglo XXI, se encuentra impregnada del concepto de Desarrollo Humano Sostenible, atendiendo a los siguientes principios: erradicar la pobreza, promover la diversidad cultural, promover la igualdad de género, extender la enseñanza primaria universal, así como la sostenibilidad y la participación (González y García de la Torre, 2006). En base a este concepto, la cooperación educativa internacional se concibe como:

Para fomentar el desarrollo sostenible y mejorar el bienestar social. Y ello requiere sobre todo del derecho a la educación y ello implica, entre otros factores, la disponibilidad de profesionales altamente cualificados y la capacidad de la sociedad para innovar y adaptar las tecnologías y los conocimientos a un contexto nacional específico. Las universidades públicas ofrecen las habilidades, conocimientos y actitudes que contribuyen al desarrollo de sus países por medio de sus cuatro ámbitos principales: la formación y el desarrollo del capital humano; la investigación científica; el desarrollo social y cultural; la innovación y el progreso económico.

La propia definición de las universidades públicas como espacios de generación y transmisión de conocimientos no sabe de fronteras, por lo que se mide en un contexto mundial globalizado, donde estas, desde hace muchos años han desarrollado actividades diversas que contribuyen al desarrollo internacional: desde proyectos colaborativos de investigación, programas de formación conjuntos, intercambios de estudiantes y profesorado, hasta actividades de transferencia de conocimiento (Vilalta, 2019).

Por lo tanto, en la cooperación educativa internacional, las instituciones de educación superior están obteniendo cada vez más reconocimiento a lo largo de los últimos años como instituciones clave. Desde que se ha admitido el papel de la educación superior en el desarrollo social y económico de los países socios, las universidades públicas juegan un papel legítimo, único y relevante. Las universidades cuentan con una reconocida trayectoria de actuaciones tanto en el ámbito de la acción individual de su profesorado, alumnado y personal de administración y servicios, como de la propia institución universitaria. En ella numerosas personas participan habitualmente y de forma muy dinámica, en todo tipo de actividades para la erradicación de la pobreza y la promoción de un mayor bienestar social, con una especial atención a los más desfavorecidos y a la protección del medioambiente (Fernández, 2015). Hoy día nadie pone en duda la importancia de la cooperación interuniversitaria internacional a la hora de fomentar el desarrollo sostenible de los países.

Esto ha hecho posible que actualmente la Cooperación Universitaria al Desarrollo pueda definirse, como se estipuló desde la Conferencia de Rectores de la Universidades Españolas (CRUE): ‘Estrategia de Cooperación Universitaria al Desarrollo’ del año 2000:

«como la cooperación de las universidades en los procesos de desarrollo socioeconómico de otros países, que puede llevarse a cabo tanto exclusivamente entre universidades como en colaboración con otros agentes públicos o privados, al objeto de inducir, fomentar o apoyar estrategias de desarrollo» (CEURI-CRUE, 2000, p. 2).

Los principios de la cooperación universitaria al desarrollo se concretan fundamentalmente en la continuidad de las actuaciones, en la complementariedad de las iniciativas, en la reciprocidad y en la solidaridad (CEURI-CRUE, 2000, p. 5.).

Por lo tanto, cualquier acción, política o programa de cooperación siempre deberá instaurarse en el marco de la adopción de relaciones de confianza y en el aprovechamiento de recursos institucionales, que permitan crear líneas y programas de cooperación interuniversitaria, con organismos gubernamentales, no gubernamentales e instituciones educativas, culturales y sociales de diversas características y localizaciones geográficas, en el ámbito nacional e internacional. Estos proyectos tendrán el propósito de establecer diversos convenios y canalizar recursos para programas de asesoría, dotación, capacitación, investigación y desarrollo, pasantías, becas o intercambios culturales y artísticos (López, 2016).

Este tipo de cooperación ha sido impulsada desde la «Declaración Mundial de la UNESCO sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y acción» (Rodrigues, 1998) donde en palabras de Rodrigues (1998) se indica, entre otras cosas, que las organizaciones intergubernamentales y no gubernamentales, los Estados mediante sus programas de cooperación bilateral y multilateral y la comunidad universitaria, deberán promover la movilidad universitaria internacional como medio de hacer progresar el saber y compartirlo, a fin de instaurar y fomentar la solidaridad, como principal elemento de la futura sociedad mundial del saber, por medio de una acción cooperativa a gran escala, con particular acento en la cooperación Sur-Sur.

A raíz de esta Declaración, las universidades de gran parte del mundo, a través de la formación, la educación y la investigación, han implementado estrategias de cooperación al desarrollo convencidas de que deben asumir un papel protagonista en los procesos de desarrollo. No ajenas a esta iniciativa, la Universidad de La Laguna y la Universidad de Cabo Verde han puesto en marcha diversas acciones encaminadas a contribuir a estos propósitos.

La cooperación interuniversitaria en el contexto de la globalización trasciende cada vez más las barreras institucionales, las fronteras nacionales y los límites de los campus universitarios por la emergente economía del conocimiento y el desarrollo extraordinario de las tecnologías de la información y la comunicación. Se organizan redes de aprendizaje y redes de cooperación, constituyéndose verdaderas universidades mundiales que acogen proyectos conjuntos de cooperación basados en la movilidad del profesorado y los estudiantes en función de experiencias formativas; el uso de las tecnologías de la información y la comunicación; la colaboración institucional universitaria; el desarrollo de estudios e investigaciones; Posgrados; proyectos de investigación científicos y tecnológicos, etc. (PIMA, 2006; citado en Madarro, 2011).

Ahora bien, hay muchas maneras de poner en marcha la cooperación interuniversitaria internacional. En líneas generales, podemos establecer dos grandes perspectivas que nos ayudarán a analizar e interpretar la información recopilada en este estudio: la verticalidad y la horizontalidad.

El modelo de cooperación horizontal se caracteriza porque son los países en desarrollo, en función de sus características, necesidades y posibilidades los que establecen los objetivos de desarrollo en general y de los proyectos de cooperación internacional en particular.

Se produce así una ampliación y diversificación de los objetivos. La variedad de métodos y modalidades de cooperación bajo esta perspectiva pueden alcanzar dimensiones ilimitadas, dando cabida a un espíritu innovador y creativo. Esto también contribuye a una mayor flexibilidad de los programas y proyectos de cooperación y sus procedimientos administrativos; de forma que los objetivos se pueden redefinir, los presupuestos revisar y las acciones rediseñar (González, 2003).

La formulación, el seguimiento y la evaluación de los proyectos se realiza de forma endógena por los países en desarrollo; dando preferencia a la utilización de los servicios de especialistas nacionales. Ello posibilita la elaboración de proyectos más adecuados a cada situación; y permite realizar evaluaciones más acertadas en torno al fracaso o el éxito de las acciones realizadas.

Sin embargo, el modelo de cooperación vertical que lamentablemente existe en la actualidad y que las personas implicadas en este estudio denuncian por su persistencia, se caracteriza porque los objetivos son establecidos por determinados sectores de la cooperación de los países donantes, teniendo como meta final seguir la misma senda que los países desarrollados.

En lo que respecta a los procedimientos administrativos, estos destacan por su rigidez, existiendo escaso margen para innovar y adaptar los diseños de los proyectos a las necesidades y circunstancias tan cambiantes de los países empobrecidos. Las evaluaciones en torno a los resultados de la cooperación son realizadas por determinados expertos internacionales nacidos y/o formados en los países donantes. El desconocimiento de la compleja realidad de los países del Sur y de las causas del subdesarrollo facilita que en numerosas ocasiones, se encuentren las razones de los fracasos de los proyectos en los países receptores, sin llegar a plantearse que los planes elaborados y diseñados pudieran ser incorrectos o inadecuados.

La existencia de condicionalidad en las ayudas ofrecidas por los países donantes es una característica eternamente presente. Detrás de toda ayuda está la idea implícita de la voluntad del «donante». Es decir, «no existe obligación alguna para que esta ayuda se proporcione, estando los receptores a merced de los países desarrollados, a merced de lo que estos deciden: cooperar o no y bajo qué condiciones» (González, 2003, p. 58).

Trataremos de vislumbrar a través de esta investigación en qué medida coexisten actualmente estas dos grandes perspectivas en la cooperación interuniversitaria al desarrollo entre la ULL y la UniCV.

Estas relaciones se iniciaron desde la fundación de la Universidad de Cabo Verde en 2006 y han estado presentes a pesar de los cambios en los equipos de gobierno y los diferentes estamentos creados para su gestión. El periodo concreto de análisis se fundamenta en la creación en 2015 de la Dirección de Cooperación Internacional al Desarrollo en la ULL hasta su cierre en mayo de 2019; acotándose a un periodo de estabilidad en las políticas de externalización implementadas desde dicha universidad.

2. Metodología

Esta investigación se desarrolla en el campo de la Educación Comparada ya que su objetivo es determinar y analizar las diferencias y semejanzas entre la Universidad de Cabo Verde y la Universidad de La Laguna en materia de cooperación interuniversitaria, con objeto de identificar posibles mejoras al reto de la internacionalización de las universidades. Es por tanto un estudio de carácter internacional, acotado al ámbito de la educación superior.

La técnica de investigación más destacada es el análisis de contenido de entrevistas en profundidad, teniendo un carácter cualitativo. La investigación cualitativa está orientada al estudio en profundidad de la compleja realidad social, por lo cual, en el proceso de recolección de datos, la persona que investiga va acumulando numerosos textos provenientes de diferentes fuentes. Según Goetz y Le Compte (1984), el análisis de esta información debe ser abordado de forma sistemática, orientado a generar constructos o categorías y establecer relaciones entre ellos, constituyéndose esta metodología en un camino para llegar de modo coherente a la teorización.

2.1. Participantes

Los participantes en este estudio fueron un total de 18 informantes clave, protagonistas de la cooperación interuniversitaria para el desarrollo realizada desde el año 2015 hasta 2019 entre la Universidad de La Laguna y la Universidad de Cabo Verde (ver Tabla 1).

Como puede observarse del total de la muestra: la mitad pertenecen a la Universidad de Cabo Verde, la mitad son mujeres y también la mitad tienen entre 40 y 55 años. El 66,6 % son doctores/as; el 27,9 % son másteres y tan solo el 5,5 % goza únicamente de una licenciatura.

A la hora de afrontar el análisis de los datos, se observó la importancia de organizar la muestra en torno a la diferente vinculación con la universidad: 'docencia-investigación' (72,2 %) y 'gestión-administración-servicios' (27,8 %).

Tabla 1.
Características de la muestra -datos generales-

VARIABLE	UNIVERSIDAD DE CABO VERDE	UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	TOTALES	%
EDAD				
(menos de 40 años)	5	0	5	27,8
(entre cuarenta y 55 años)	3	6	9	50
(más de 55 años)	1	3	4	22,2
SEXO				
Mujer	5	4	9	50
Hombre	4	5	9	50
TITULACIÓN				
Doctor/a	6	8	14	66,6
Máster	3		3	27,9
Licenciada/o		1	1	5,5
VINCULACIÓN				
Personal docente e investigador	7	6	13	72,2
Personal de gestión política y administración	2	3	5	27,8
TOTALES	9	9	18	

Nota. Elaboración propia

Las características generales de la muestra respecto al tipo de vinculación con las universidades pueden observarse en la Tabla 2. En el ámbito concreto de la docencia-investigación, se destacó por su relevancia la relación con algunas Ramas de Conocimiento: 'Ciencias' (38,5 %); 'Ciencias Sociales y Jurídicas' Artes y Humanidades (30,75 %), otorgando especial importancia a la Educación (30,75 %) debido al tema tratado en el presente estudio.

Respecto al ámbito de gestión-administración-servicios se organizaron los datos en dos variables: 1) gestión referente a cargos políticos (Vicerrectorados relacionados con Relaciones Internacionales (RRII) y Direcciones de cooperación) (60 %) y 2) administración-servicios referente a la gestión administrativa de los proyectos de cooperación internacional (40 %).

Tabla 2.
Características de la muestra – campo y vinculación con la universidad

VARIABLE	UNIVERSIDAD DE CABO VERDE	UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	TOTALES	% respecto al total de la muestra
VICULACIÓN DOCENCIA/ INVESTIGACIÓN				
Ciencias Sociales y Jurídicas – Artes y Humanidades	2	2	4	22,2
Ciencias Sociales y Jurídicas -Educación-	2	2	4	22,2
Ciencias	3	2	5	27,8
SUBTOTALES	7	6	13	72,2
VINCULACIÓN GESTIÓN/ ADMINISTRACIÓN				
Vicerrectorados y Direcciones	1	2	3	16,7
Gestores y administradores	1	1	2	11,1
SUBTOTALES	2	3	5	27,8
TOTALES	9	9	18	100

Nota. Elaboración propia

2.2. Instrumentos

La entrevista estructurada fue el instrumento seleccionado para conocer la perspectiva de los agentes de cooperación interuniversitaria implicados en las relaciones internacionales y proyectos entre la ULL y la UniCV durante cuatro cursos académicos. Se organizó en los ítems indicados en la Tabla 3, permitiendo profundizar en las diversas dimensiones y categorías establecidas:

Tabla 3.
Dimensiones y categorías establecidas para el análisis de cooperación interuniversitaria ULL–UniCV

DIMENSIONES	CATEGORÍAS
Conceptos clave en torno a la cooperación	Cooperación internacional
	Cooperación educativa internacional
	Cooperación interuniversitaria la desarrollo
	Tipos
	Modalidades
Valoración de la cooperación	Acciones
	Cooperación internacional
	Cooperación educativa internacional
	Cooperación interuniversitaria al desarrollo
	Proyectos
Prospectiva	Países
	Líneas de cooperación
	Titulaciones
	Países

Nota. Elaboración propia

2.3. Procedimiento

Las entrevistas se realizaron de manera presencial, mediante Skype, por teléfono y utilizando tecnología multimedia (en este caso WhatsApp) y excepcionalmente (solo 2 entrevistas) se realizaron por correo electrónico.

Las entrevistas a los informantes clave de la ULL fueron realizadas en Tenerife durante el periodo comprendido entre diciembre del 2018 y mayo del 2020.

En Cabo Verde se realizaron en dos fases diferentes. Durante el periodo comprendido entre noviembre del 2018 y marzo del 2019 gracias a una estancia internacional de investigación financiada por la Universidad de La Laguna. El número de entrevistas grabadas ascendió a un total de 6 y pudieron ser procesadas en 2019. Posteriormente, durante una segunda visita realizada en noviembre de 2019, se cumplimentaron varias entrevistas con el objeto de mejorar la muestra del estudio, siendo transcritas entre noviembre 2019 y enero 2020.

3. Resultados

A continuación, se presentan los datos obtenidos mediante el análisis comparativo de las dimensiones y categoría establecidas para la recopilación de datos.

Dado que los resultados más relevantes guardan relación con las universidades estudiadas y el tipo de vinculación que las personas entrevistadas tienen con ellas, en este trabajo se analizarán en profundidad estas variables.

3.1. Concepciones sobre la cooperación internacional y la cooperación interuniversitaria al desarrollo

A partir de las entrevistas realizadas, los informantes clave dieron respuesta a las cuestiones que se exponen a continuación.

3.1.1. ¿A quién beneficia la cooperación internacional?

Las respuestas ofrecidas en torno a esta relevante cuestión pusieron de manifiesto que se encuentran relacionadas fundamentalmente con la universidad a la que se pertenece y en menor medida con el tipo de vinculación que se tiene con ella.

En líneas generales, los informantes caboverdianos (77,8 %) manifestaron una concepción de la cooperación de carácter horizontal al relacionar directamente la cooperación internacional con la cooperación entre universidades e instituciones educativas para el desarrollo de ambas partes (A1, A5, A6, A7 y A8, 2018) (A3, A9 y B5, 2019). Como se puede observar, 7 de los 9 agentes de la UniCV coincidieron con la perspectiva siguiente:

«(...) una relación formal entre dos instituciones que es materializada a través de, en nuestro caso, investigadores (...) docentes, estudiantes (...) a través de proyectos y otras colaboraciones y pueden desembocar también en publicaciones, convenios y utilizan un desarrollo, en los dos sentidos, con beneficios para los dos países o las dos entidades que forman parte de ese proyecto conjunto» (A1, 2018).

Las concepciones verticalistas se visualizaron en la sección de Ciencias Sociales y Jurídicas¹ de la UniCV (A2 y A4, 2018). Este hecho sorprende, dada la alta dependencia en materia de tecnología de la UniCV respecto a universidades extranjeras, cuestión que podía fomentar una visión vertical en el campo de las Ciencias; sin embargo, no es así.

La cooperación vertical prima en la ULL, al poner de manifiesto 6 de las 9 personas entrevistadas (66,7 %) que la cooperación internacional beneficia fundamentalmente a los países en desarrollo (B2, B3, B4, B6, 2019) (B7 y B8, 2020).

Por ejemplo, desde la sección de Ciencias de la ULL se entiende como el “*empleo de fondos para fomentar el desarrollo en países en vías de desarrollo*” (B8, 2020); coincidiendo con los planteamientos existentes en la sección de Vicerrectorados y Dirección de la ULL (B4, 2019).

La presencia mayoritaria de una concepción vertical de la cooperación es frecuente en lugares que presentan un mayor nivel de desarrollo económico que otros, como es el caso de Canarias y Cabo Verde. Sin embargo, en Canarias persisten importantes bolsas de pobreza (Fernández, 2019) y problemas comunes con otros territorios fragmentados. No en vano, la Agenda 2030 contempla la relevancia de estas zonas del planeta dada sus desventajas en el ámbito internacional, y la concreta en la Resolución aprobada por la Asamblea General el 14 de noviembre de 2014, Modalidades de Acción Acelerada para los Pequeños Estados Insulares en Desarrollo, conocida como Trayectoria de Samoa (Naciones Unidas, 2014). Estas características e intereses comunes deberían promover una cooperación horizontal que, sin duda, posibilitaría hallar soluciones a problemas comunes que afectan a ambas realidades.

Por ello, a pesar de su escasez y dada la importancia de su fomento en todo el ámbito universitario canario, finalmente se indica que las perspectivas de la cooperación horizontal se hallaron en las Ciencias Sociales y Jurídicas de la ULL (B1 y B5, 2019; B9, 2020).

¹ Cuando se indica sección de Ciencias Sociales y Jurídicas en general, se está haciendo referencia tanto a Artes y Humanidades como a Educación.

3.1.2. ¿A quién debería beneficiar la cooperación interuniversitaria al desarrollo?

Acotando el ámbito de análisis a la cooperación entre universidades, las concepciones no se alejan de los planteamientos generales anteriormente expuestos, observándose una mayor exigencia en el deber o compromiso de las universidades a la hora de contribuir a la mejora del mundo, sus sociedades o de las propias universidades.

En función del tipo de vinculación de los informantes clave con sus universidades, se pusieron de manifiesto diferencias a la hora de establecer la finalidad última de la cooperación interuniversitaria. Desde las concepciones más amplias a las más acotadas, se destacan las siguientes:

- La mejora de la educación superior impacta en el desarrollo de las sociedades de los países participantes. Esta ha sido la postura más generalizada al coincidir ocho entrevistados (5 de la ULL y 3 de la UniCV), lo que supone un 44,4 % de la muestra. Sin embargo, varía la pertenencia de las personas entrevistadas a las secciones de cada universidad. En la ULL plantean esta visión desde Educación (B3, 2019 y B9, 2020), Arte y Humanidades (B1, B5, 2019) y Vicerrectorados y Direcciones (B6, 2019). Mientras que, en la UniCV, la ofrecen desde Ciencias (A2, A7, 2018) y Educación (A3, 2019). Es decir, que ambas universidades coinciden al proponer desde Educación que la cooperación en educación superior beneficia el desarrollo de todas las sociedades participantes; y en que, en ninguna de ellas, el sector de Administración planteó esta visión. Así lo expresan algunos de ellos:

«(...) hay muchas iniciativas desde la universidad, la universidad es una institución con vocación universalista (...) Por lo tanto, abierta a la colaboración y al intercambio. De hecho, la investigación en la universidad se concibe cada vez más como un escenario de intercambio de muchos grupos, no solo a nivel nacional sino internacional también ¿Por qué? Porque los problemas que se estudian son problemas internacionales, porque las preocupaciones que hay son preocupaciones internacionales, porque los problemas del conocimiento son problemas del mundo y no son de una universidad, o de un país, o de un grupo determinado. Y eso yo creo que la academia lo entiende bastante bien (...) Otra cosa es que en el alcance de ese intercambio y de esa cooperación, o de esa colaboración, realmente impulse luego, o implique también a otras organizaciones extrauniversitarias, o no universitarias, (...)» (B3, 2019).

«(...) los actores son universidades y la finalidad última del proceso es promover (como su propio nombre indica) un desarrollo educativo global que redunde en un desarrollo social equitativo y sostenible. En este caso las actuaciones son de diferente índole y pueden enfocarse en diferentes aspectos o funciones del sistema, pero la condición última no es buscar el progreso educativo por el progreso, sino el impacto en los niveles de desarrollo sociales (siempre pensando en el concepto de desarrollo humano y sostenible)» (B9, 2020).

- La mejora la educación superior impacta en el desarrollo de las sociedades y las comunidades de los países en vías de desarrollo. Esta visión la plantea únicamente el 16,7 % de los agentes, dos de la Administración de ambas universidades (A5, 2019 y B7, 2020) y uno de Ciencias de la ULL (B2, 2019):

«Los países en vías de desarrollo necesitan la formación de doctores, la formación de especialistas, la realización de trabajos con la resolución de problemas de los países y eso es lo que debería de institucionalizarse (...) porque además yo creo que es la única salida que tienen esos países. Aumentar el nivel del conocimiento no solo en primaria, que por supuesto, sino a nivel universitario y de especialistas en todos los campos en desarrollo regional, en salud (que es donde nosotros intervenimos), en política de infraestructura civiles, etcétera. Es importantísimo que tengan personal altamente cualificado y, por eso, la línea nuestra de trabajo va en el Posgrado» (B2, 2019).

- Otras concepciones apuntan que la cooperación interuniversitaria fomenta el desarrollo de las universidades, alejándose de la amplitud de la anterior conceptualización. Cuatro de los agentes que pusieron de manifiesto esta visión pertenecen a la UniCV (A4, A6 y A8, 2018 y A9, 2020) y uno solo a la ULL (B4, 2019), lo que supone un 27,8 % del total de la muestra; no pudiéndose establecer relación alguna con las secciones de pertenencia. Eso sí, esta concepción es compartida por ambos Vicerrectorado/Direcciones:

«La cooperación interuniversitaria para el desarrollo (...) es esencialmente formar para el entendimiento, formar (...) investigadores e investigadoras en el sentido de hacer avanzar los proyectos de la universidad, de crear esa posibilidad de movilidad de conocimientos también y (...) para avanzar en el proceso de construcción de conocimiento» (A6, 2018)

Esta limitada concepción sorprende, especialmente en el caso de los Vicerrectorados/Direcciones, dada la estrecha relación que la cooperación interuniversitaria guarda con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) (2015) y las exigencias de los organismos financiadores que cada vez demandan en mayor medida la transferencia del conocimiento a la sociedad civil.

- La concepción más acotada la encontramos en aquellas manifestaciones que relacionan la cooperación interuniversitaria con el desarrollo de la educación superior exclusivamente en los países en desarrollo. A la hora de identificar los beneficios de la cooperación internacional y la cooperación interuniversitaria, se hallan discrepancias significativas en función de las universidades. Desde la ULL se prioriza la formación desde el sector de Ciencias (B8, 2020); mientras que en la UniCV desde Artes y Humanidades se destaca la investigación (A1, 2018):

«(...) se produce cuando las universidades desarrollan colaboraciones en diversas actividades como investigaciones, publicaciones, encuentros para hacer conferencias, workshops, etc. Existe un diálogo entre investigadores y sobre todo también la internacionalización de esas universidades (...). Son colaboraciones que nos permiten a nosotros (...) el desarrollo de recursos humanos, de todo; el desarrollo de un país a través de las investigaciones (...)» (A1, 2018).

«Es el empleo de fondos para la mejora de la educación superior en países en desarrollo mediante formación de docentes, formación de estudiantes, intercambio de materiales (...) La formación de expertos y profesionales, sin duda, ayuda al desarrollo de los países en todas las áreas» (B8, 2020).

La idea de que la cooperación interuniversitaria impacta en el desarrollo de ambas sociedades y en la mejora de la educación superior de ambos países parece imperar (salvo en el sector de Administración); siendo la primera de esta perspectiva defendida fundamentalmente desde el sector de Educación y la segunda desde los Vicerrectorados y Direcciones de Cooperación de ambas universidades.

3.1.3. ¿Es posible el beneficio mutuo en la cooperación internacional?

Los aspectos ético-políticos de la cooperación internacional fueron destacados en varias entrevistas; así como el enfrentamiento entre estos y la práctica ligada a intereses en muchas ocasiones no explícitos que facilitan los procesos de dominación cultural, económica, política... Por citar solo un ejemplo, indicaremos el *Proyecto de Competitividad y Desarrollo Empresarial* (CEDP) del Banco Mundial realizado con los Países Africanos de Lengua Oficial Portuguesa (PALOP) que ha fomentado la creación de empresas en el sector del transporte que no han prosperado entre Cabo Verde, Guinea Bissau, Guinea Conakry, Angola, Brasil... (A4, 2018).

Los argumentos esgrimidos desde los años 70 desde la Teoría de la Dependencia denunciando el uso de la cooperación como instrumento de dominación del neocolonialismo (Todaro, 1985, 1988) persisten actualmente. Las denuncias y propuestas formuladas frente a la cooperación vertical siguen gozando de enorme relevancia para avanzar hacia una cooperación horizontal (González, 2005).

Ante esta realidad, con el objeto de hacer posible el beneficio mutuo, dos personas en cada una de las universidades de la sección de Ciencias Sociales y Jurídicas, destacaron la importancia de la participación de todos los implicados en la elaboración de las agendas de desarrollo y en establecer relaciones en igualdad que impidan los procesos de dominación (A4 y A6, 2018) (B1 y B3, 2019). Algunas de sus palabras fueron las siguientes:

«(...) en ese proceso cooperativo debemos estar atentos a un conjunto de personas que muchas veces vienen con agendas de fuera en cierta forma impuestas (...) En nuestra universidad, en nuestro país (...) muchas veces tienden a recibir a estas personas de una forma acrítica (...) Muchas veces acabamos por hacer lo que aquí no es prioritario para la universidad o para Cabo Verde (...) ¿Por qué? Porque no tenemos recursos financieros (...) para crear nuestros propios proyectos de acuerdo con nuestras prioridades (...) y nosotros acabamos por aceptar muchas veces proyectos que van en contra de lo que nosotros pensamos que urge (...) Existe una imposición de agendas externas sobre nuestras agendas internas (...)» (A6, 2018).

«Una cooperación al desarrollo significa una colaboración para cambiar los modos de producción, los modos de pensamiento, los modos de ver el mundo. Y de hacer el mundo para mejorarlo, para cambiarlo, para transformar una realidad determinada, allí o aquí, donde sea. Eso significa que se abre un proceso de cambio profundo, a través de la cooperación para el desarrollo. Y claro, ahí hay una frontera muy fina y muy delicada (...) que es el tema de la dominación. Y ahí es donde entra el factor político: con qué visión y desde qué perspectiva se hace el desarrollo. Con la visión de los que necesitan el desarrollo o con la visión de los que dan el desarrollo ¿Quién se desarrolla? El que recibe o el que da. Si no hay una relación equidistante, entre una y otra, lo más probable es que se produzca una relación de dominación. Y, por lo tanto, una relación de dominio cultural y político del proceso de desarrollo (B3, 2019).

En la Universidad de Cabo Verde, desde todas sus secciones, salvo la de Vicerrectorado/Dirección (A1, A2 y A4, 2018) (A5, 2019), se aportaron reflexiones sobre la complejidad de los procesos de cooperación, estableciendo diferencias entre la cooperación Norte-Sur y Sur-Sur:

«Ahora bien, cuando los dos países tienen un nivel de desarrollo igual, como en los casos de los países del tercer mundo (...) se crea el gran problema de cómo la cooperación puede ser válida para el desarrollo de ambos. Ese es un gran problema que tenemos en África (...) hay un problema de la cooperación para el desarrollo entre los países con un mismo nivel de desarrollo, y hay otro gran problema con países de niveles de desarrollo diferente para que uno no domine al otro» (A4, 2018).

Haciendo referencia a los nuevos principios de cooperación demandados por los Organismos Internacionales, este mismo informante indica lo siguiente:

«Hay muchas cosas de que hablar (...) con el Fondo Monetario Internacional (FMI) y con el Banco Mundial (BM) (...) Y cuando vemos la historia del desarrollo, últimamente, los países desarrollados, incluso el mismo Banco Mundial, han dicho que se debe cooperar de manera que los países en desarrollo se desarrollen ellos mismos, han creado nuevos protocolos y otras formas de cooperación. Para que no se hiciera la cooperación basada en los intereses del país desarrollado, sino en base a los dos. Para mí es todo un misterio si esto se ha logrado» (A4, 2018).

Sorprende, dado el relevante papel que Cabo Verde puede desempeñar en apoyo a los países de su entorno, que no se haya destacado la importancia de la Cooperación Triangular (OCDE, 2013) como mecanismo de la cooperación internacional para apoyar el desarrollo de África. Y que no se manifieste una visión positiva de la Cooperación Sur-Sur, tras las numerosas experiencias existentes en África que ponen de manifiesto todas sus potencialidades (Kabunda, 2011; Naciones Unidas, 2018; PNUD, 2019).

También debe destacarse el hecho que solo el 44.4 % de los agentes claves se manifestarán a este respecto; siendo comprensible que la mayoría de ellos pertenecieran a la UniCV. Sólo dos personas de la ULL aportaron reflexiones, ambas de la sección de Ciencias Sociales y Jurídicas.

3.1.4. ¿Existen mecanismos que facilitan la gestión de la cooperación interuniversitaria?

A este respecto, ocho personas indicaron sus críticas con la forma en que los proyectos son gestionados desde ambas universidades (A2, A4 y B2, 2018; A5, B1, B3, B6, 2019; B9, 2020). Esto supone un 44,4 % de la muestra y pertenecen mayoritariamente a la ULL. Destacaron la necesidad de principios éticos, de normativas claras, de apoyo institucional, idiomas, flexibilidad, financiación... sugerencias, muchas de ellas, presentes en la Declaración de París sobre la Eficacia de la Ayuda al Desarrollo (2005) (OECD, 2005/2008).

Desde todas las secciones se realizaron propuestas, exceptuando desde los Vicerrectorados/Direcciones de la UniCV y del sector de Administración de la ULL. Entre las necesidades más destacadas, se indicaron:

- a. Una gestión de la cooperación a través de un departamento o institución.
- b. Redes de contactos para poner en marcha e implementar proyectos.
- c. Una normativa operativa.
- d. Una ética del desarrollo.

Las dificultades con el lenguaje y los idiomas también fueron mencionadas:

«(...) la cooperación con países africanos tiene un problema importante (...) y es el idioma (...) Nuestros alumnos, por ejemplo, cuando vienen profesores de allá, a veces no van a la conferencia (...) porque no hay traducción simultánea (...) Tenemos, por ejemplo, becas del Gobierno de Canarias para ir a (...) a países de habla francesa (...) y nadie las pide porque no tienen ningún nivel de francés (...) Nuestros propios estudios no están adaptados a una realidad que tenemos al lado (...) No tenemos desarrollado másteres que sean por red en otros idiomas, nuestro profesorado, por ejemplo, no está formado (...) Es patente de que si España quiere tener mayor relevancia en esos contextos tiene que abrir Institutos y Centros de idiomas (...) Hay alumnado que está loco por venirse para acá, porque yo voy allá y me preguntan por becas, pero claro, si luego le piden un nivel que no tiene (...)» (B1, 2019)

Otra aportación fue la realizada por informantes clave de ambas universidades, especialmente por la ULL (3 de los 4 informantes) al enfatizar la falta de flexibilidad con respecto a la participación de agentes externos a la universidad. Este hecho es muy comprensible dado que normalmente los responsables y encargados de la gestión y justificación de los proyectos de cooperación interuniversitaria son miembros de la ULL.

Los protocolos que existen para gestionar la colaboración entre instituciones universitarias y no universitarias dificultan en gran medida este tipo de intercambios y también los son a la hora de propiciar la movilidad del profesorado; crítica realizada desde la sección de Educación de la UniCV y de la ULL (A4, 2018; B9, 2020; B3, 2019) y desde Artes y Humanidades de la Universidad de la Laguna (B1, 2019).

«Creo que saliéndonos del discurso de donantes y beneficiarios que en muchas ocasiones impregna este campo, cualquier cooperación entre universidades puede generar sinergias muy interesantes. Ahora bien, eso implicaría trascender los modelos de proyectos al uso que son muy rígidos y en los que muchas veces, las universidades cooperan como un ente aislado del contexto social donde se encuentran, o enfatizan la promoción de sus investigadores en una determinada área» (B9, 2020).

«(...) las universidades tienen un sistema de regulación laboral, es decir, de sus categorías contractuales, que combina mal la movilidad con la estabilidad (...) Los protocolos a través de los cuales se realiza ese intercambio son diferentes en cada país, en cada universidad (...)» (B3, 2019).

La crítica respecto a los escasos fondos destinados a la cooperación interuniversitaria no podía faltar; sin embargo, sorprende que fuera minoritaria y solo se indicara en la ULL (tan solo 4 personas) esta cuestión como relevante (B1, B2, B4 y B6 2019). El hecho de que ni el Vicerrectorado/Dirección de la UniCV, ni la sección de Administración de la ULL hayan hecho sugerencias para la mejora de la gestión, sugieren la necesidad de

establecer mejores conexiones entre todas las secciones en cada universidad. Ello posibilitaría un enriquecimiento mutuo y la puesta en prácticas de mejoras sugeridas.

3.2. Valoraciones de la cooperación interuniversitaria entre la UniCV y la ULL

A partir de las entrevistas realizadas, los informantes clave dieron respuesta fundamentalmente a dos cuestiones: 1) Relevancia de la cooperación interuniversitaria entre Cabo Verde y Canarias; y 2) Sugerencias para su mejora.

3.2.1. ¿Es relevante la cooperación interuniversitaria entre Cabo Verde y Canarias?

Desde todas las secciones de ambas universidades se manifiesta la importancia de esta cooperación. Un total de 11 agentes (A1, A5 y A7, 2018) (A3, B2, B3, B4, B5, B6 y B9, 2019) (B7 y B8, 2000) coinciden en su valía, lo que supone el 61,1 % de la muestra:

«Lo más relevante es la movilización de profesorado y alumnado, es una experiencia muy enriquecedora. En términos de aprendizaje es una gran contribución al conocimiento y aumenta la perspectiva global. Es una experiencia muy provechosa desde el punto de vista de las publicaciones, los cursos, el análisis de los sistemas educativos europeos y africanos» (A3, 2019).

También la definen como gratificante, además de fructífera; destacando los aspectos comunes a ambos territorios como una de las fortalezas de la cooperación UniCV/ULL:

«La condición compartida de universidades insulares y ultraperiféricas nos da una problemática común en diversos ámbitos. Por otra parte, Canarias puede servir como ejemplo o, en muchos casos, como contraejemplo, de desarrollo para Cabo Verde. Y creo que debería ser un aspecto prioritario de la cooperación fomentar el desarrollo sostenible de ese país» (B7, 2020).

Los otros siete entrevistados, es decir el 38,9 % de la muestra, sin obviar beneficios, destacan fundamentalmente los errores que la caracteriza: la primacía de los intereses comerciales canarios, la intromisión de instituciones no universitarias, el exceso de burocratización y la falta de proyectos globales al desarrollo a largo plazo. Es relevante que la mayoría de estas opiniones surgen desde la UniCV (A2, A4, A6 y A8, 2018) (A5, A9 y B1, 2019). Respecto a los sectores de pertenencia hay que indicar que todos los sectores de UniCV; y ninguno, salvo un informante de la ULL perteneciente a Artes y Humanidades, denuncian los errores de la colaboración que se analiza en este estudio.

Se observan más coincidencias entre las personas entrevistadas con respecto a los límites de los países terceros como Cabo Verde, que no pueden ser cabeza de lista en la gestión de los proyectos, formando parte como participante o invitado. Esta circunstancia debería de ser revisada, especialmente considerando que desde 2008 Cabo Verde es un país de desarrollo medio². Si ya no recibe tantos fondos como receptor, bien podría considerarse gestor.

² Cabo Verde salió del grupo de los países menos adelantados PMA en diciembre de 2007 (Naciones Unidas, 2008, pág. 13).

«Lo importante sería que Cabo Verde pudiera coordinar los proyectos porque al participar como país tercero, ni recibe financiación ni tiene capacidad de decisión (...) Lo que hace falta es que Cabo Verde pueda liderar un proyecto, no participar únicamente como socio. Tienen muchas limitaciones en sus responsabilidades. Sin embargo, en los Erasmus +, Cabo Verde sí recibe los fondos y es responsable de su gestión» (A9, 2019).

«Nuestros profesores, la mayoría, tienen la experiencia europea o americana, estudiaron fuera de Cabo Verde a nivel de doctorado, por ejemplo, o máster (...) Son personas que tienen una buena formación académica y pueden también ayudar al desarrollo y la cooperación» (A8, 2018).

Frente a esta realidad, un hecho que destaca la ULL es la elevada preparación de la UniCV para gestionar los proyectos de cooperación internacional:

«(...) la cooperación con Cabo Verde funciona bien porque la estructura universitaria allí es una estructura muy europea (...) preparada para responder rápido a las demandas burocráticas de Europa. Por lo tanto, Cabo Verde está preparada para interactuar con nosotros, de forma dinámica y compartimos los mismos ámbitos de trabajo, de investigación (...)» (B6, 2019).

3.2.2. ¿Puede mejorarse la cooperación interuniversitaria entre Cabo Verde y Canarias?

Ante las dificultades anteriormente señaladas, las propuestas realizadas desde las dos universidades fueron muy enriquecedoras y pueden contribuir en gran medida al futuro de las relaciones entre ambas y a la cooperación interuniversitaria, en general. Estas han sido agrupadas en los siguientes objetivos, caracterizados por su gran diversidad tanto en función de las universidades como de los sectores de pertenencia. Se presentan por orden de mayor a menor número de demandantes.

- **Atender a los intereses de todos los participantes**

Seis informantes reclamaron esta cuestión (el 33,3 % de la muestra), 5 de ellos pertenecientes a la UniCV y de diferentes secciones, salvo el Vicerrectorado/Dirección. En la ULL, la sección de Artes y Humanidades es la única en proponerla, indispensable si se desea avanzar hacia una cooperación de carácter horizontal (A1, A2 y A8, 2018; A3, A5, B5, 2019). Para que los intereses de todos los participantes puedan ser atendidos, varios informantes reclaman la elaboración de planes y/o agendas compartidas:

«Para mí cualquier tipo de cooperación debe tener un plan. En la planificación deben estar claras las responsabilidades de cada institución, e independientemente de si una de las universidades es más internacional, o si la otra es más antigua. La cooperación debe ser muy compartida, porque tanto de un lado como de otro, las universidades pueden ofrecer a través de sus experiencias (...) Unas pueden ser más desarrolladas y otras menos desarrolladas; más, *en* el sentido educativo, una posición de jerarquía de poder no es buena ya que la cooperación no es mutua» (A1, 2018).

Un ejemplo de proyecto caracterizado por este principio de funcionamiento es el titulado *Redes de cooperación interuniversitaria Canarias-África: investigación, innovación y evaluación desde metodologías colaborativas en políticas de igualdad* (Red CIMPI) impulsado por la Universidad de La Laguna³. Sin embargo, desde el sector de Vicerrectorado/Dirección de esta universidad (B6, 2018) se denuncia que los intereses de las propias universidades inciden en escasa medida en la cooperación interuniversitaria, sean desarrolladas o no. Las políticas vienen determinadas desde el exterior:

«La Macaronesia es una mezcla entre el Gobierno de Canarias y los fondos de la Unión Europea (...). Canarias ha señalado a Marruecos, Mauritania, Senegal, Cabo Verde y Guinea, como países receptores de la cooperación, y nosotros como instituciones canarias, tenemos que alinearnos con nuestro gobierno, para unificar esfuerzos (...) La Unión Europea habilita fondos estructurales para diferentes áreas, como el Atlántico Norte, la Región Mediterránea, los Balcanes, Latinoamérica, África, etc. (...) Entonces igual que nosotros miramos al gobierno de Canarias, el gobierno de Canarias mira al gobierno nacional, y el nacional mira al europeo. Aquí todos miramos hacia arriba (...)» (B6, 2018).

- **Transferir conocimientos a las sociedades**

Cinco de los agentes universitarios de la UniCV y de la ULL esgrimieron sólidos argumentos sobre la necesidad de tener en cuenta las demandas sociales de los lugares donde se desarrolla la cooperación, se postula la necesidad de favorecer el desarrollo de las comunidades y el compromiso de las universidades con sus respectivas sociedades. Lo que supone el 27,8 % de la muestra (A6, 2018; A3, B5, 2019; B8 y B9, 2020). Ni la universidad ni los sectores de pertenencia son factores que determinen esta propuesta. Lo único que puede afirmarse es que desde Vicerrectorado/Dirección y la Administración de ambas universidades no se manifiestan al respecto.

«Es necesario una mayor dimensión de la extensión universitaria. Tenemos que integrarnos con la sociedad y realizar más trabajo de campo en la comunidad. Identificar qué necesitan las comunidades y la sociedad. Debería de existir un Comité de Pilotaje que formara parte del proyecto y velara por esta cuestión, Si no, no veo posibilidades de impacto, de proceso de apropiación, seguimiento y evaluación. En definitiva, de formar parte de los procesos. Veo esfuerzo para las universidades, pero para la sociedad no, sinceramente no» (A3, 2019).

- **Fomentar las titulaciones doctorales caboverdianas**

Cinco de los agentes universitarios entrevistados pertenecientes tanto a la Universidad de Cabo Verde como a la Universidad de La Laguna (A6, A7, A8, 2018; B5, 2019; A9, 2020) coincidieron en afirmar que la cooperación interuniversitaria es fundamental para los procesos de enseñanza y aprendizaje de la UniCV, para fomentar la puesta en marcha de titulaciones propias caboverdianas (27,8 % de la muestra). No se menciona este mismo beneficio para la ULL, salvo en un caso de la sección de Ciencia de la UniCV (A8,2018). Estos son algunos de los comentarios donde se reflejan ambas posturas:

3 Tanto los objetivos como la metodología, las actividades y los resultados del proyecto Red CIMPI pueden ser consultados en: <https://www.cimpiull.com/>

«Se ha creado un buen laboratorio, se ha formado gente, estamos formando a doctores aquí y se están haciendo tesis doctorales aquí sobre problemas de allí, de Cabo Verde, problemas de sanidad de Cabo Verde. Y el paso ulterior es que creen un equipo de investigación en aquella universidad (...) Es muy relevante porque, por ejemplo, necesitan doctores para ser una universidad homologable internacionalmente y debo decir que en Cabo Verde el número de doctores va creciendo gradualmente en la Universidad, pero todavía no tiene el porcentaje (...)» (B2, 2019).

Destaca la sugerencia de una de las personas entrevistada del ámbito de Vicerrectorado y Dirección de la UniCV al señalar la necesidad de desarrollar también programas propios de licenciatura y de postgrado (A9, 2020).

- **Formar para la cooperación interuniversitaria al desarrollo**

Se detecta la necesidad de formación en materia de cooperación educativa internacional en los tres sectores universitarios: profesorado, alumnado y administración/servicios; por parte de tres agentes universitarios de la ULL (B1, B3, B2, 2019) y dos agentes universitarios de la UniCV (A3, 2019; A4, 2018) (27,8 % de la muestra). En ninguna universidad se manifestaron al respecto los entrevistados del Vicerrectorado/Direcciones y Administraciones.

El objetivo de esta formación sería que la cooperación se lleve a cabo de una manera *óptima*; es decir, que haya motivación y profesionalidad dado que quien no conoce los parámetros de la cooperación no puede sentir, ni conocer los beneficios que se consiguen con la misma.

«Las instituciones no son cosas abstractas, son personas que viven dentro, que hacen, piensan, realizan y hablan de una determinada manera; y al final eso es la clave del asunto. Si las personas quieren la cooperación existe, si las personas no quieren por muchas políticas que queramos poner en la cabeza no va a haber nunca cooperación. Y eso implica una dimensión pedagógica fundamental y es que es la comunicación entre las personas la que posibilita el intercambio, la cooperación. Y eso es una cuestión educativa. El fondo y la raíz de todo proceso de cooperación, es por definición educativa (B3, 2019).

- **Dotar de transparencia los objetivos, procesos y resultados de la cooperación**

Solo cuatro de los agentes universitarios entrevistados de la UniCV estimaron necesario mencionar la necesidad de mayor transparencia en la gestión de los proyectos de cooperación (A2, A7, 2018; A5, A9, 2019). Lo hicieron todas las secciones, salvo la de Ciencias Jurídicas y Sociales (el 22.2 % de la muestra). Los comentarios que se muestran a continuación fueron los aportados por el agente universitario de la UniCV identificado como A2:

«Como investigador de Cabo Verde apuesto por la utilización de los resultados de la investigación para ambas partes (...) Yo tuve acceso a los resultados, pero no tengo potestad para comunicar los resultados. No puedo transferir los resultados a otras personas y, por tanto, no puedo dar continuidad al proyecto. Es necesario que Canarias y Cabo Verde hablen sobre esta cuestión» (A2, 2018).

- **Abrir las fronteras para los actores en cooperación interuniversitaria**

Existen problemas de carácter administrativo que no son generados desde las universidades, pero dificultan en gran medida el proceso de los proyectos de cooperación que estas desarrollan. Aunque los problemas los han sufrido especialmente el profesorado y alumnado caboverdiano, lo cierto es que este asunto es demandado especialmente desde la ULL (A4, B1 y B2, B3, 2019) (el 22.2 % de la muestra). Todas las secciones de la ULL lo plantean, salvo Vicerrectorado/Dirección y Administración. Y solo desde la sección de Educación en la UniCV. Algunas de las cuestiones planteadas quedan reflejadas en los siguientes comentarios:

«Yo para ir tengo que sacar tales papeles, tales declaraciones, voy a la embajada para mostrarlo y he de esperar (...) vas a encontrarte con problemas para que la cooperación tenga un impacto mayor (...)» (A4, 2018).

«No es tan complicado para que nosotros nos movamos (...) pero, después, cuando viene un estudiante o un doctorando te ponen todos los problemas o no te dan el visado. Porque tienes que pedirlo con tres meses de antelación. Porque les piden montón de papeles, de bancos (...)» (B1, 2019).

- **Analizar las necesidades y consecuencias de las iniciativas de cooperación**

Otras reflexiones señalan la necesidad de tener en cuenta las consecuencias de la cooperación, especialmente cuando priman los intereses comerciales y empresariales extranjeros sobre las necesidades reales de la población. Frente a esta situación, la Universidad se describe como un motor para el desarrollo con responsabilidad social. Es la sección de Administración de ambas universidades la que realiza este aporte (A5, 2019; B7, 2020).

«(...) la cooperación entre universidades a veces se usa como excusa entre los países para que también haya crecimiento empresarial extranjero en la zona. Esa es de veras la preocupación, sí. Por lo tanto, es necesario fomentar que las universidades también ayuden a avanzar a las sociedades y que consiga producir conocimiento que pueda ser transferido a la sociedad (...) y tener presente cuales pueden ser los daños si las cosas no se hacen bien» (A5, 2019).

«Creo que las universidades son un actor importantísimo de la cooperación al desarrollo, especialmente desde el momento en que se generaliza el concepto de responsabilidad social como eje transversal de la actividad universitaria. Creo que es importante mantener los proyectos educativos, tanto los que implican la dotación de becas para alumnos entrantes como los orientados al diagnóstico de las necesidades y el desarrollo de programas de estudios adaptados a las necesidades locales, pero debemos avanzar más en la línea de proyectos que (...) permiten desarrollar actividades de investigación y transferencia de recursos a las instituciones locales de los países perceptores de ayuda. En el caso de las universidades canarias, es obvio que debemos prestar mayor atención a los países africanos más cercanos» (B7, 2020).

- **Elaborar conjuntamente los proyectos y darles continuidad**

Desde la sección de Vicerrectorados y Dirección de la UniCV y de la ULL (A9, 2019; B4, 2019) se hacen diferentes propuestas en cuanto a la atención de las necesidades locales. Como la necesidad de una financiación previa a los proyectos, que permita que estos no surjan de la imaginación del agente universitario involucrado en el desarrollo del mismo. De hecho, los proyectos exitosos, normalmente han sido elaborados de manera conjunta, en el terreno. Deberían de volver a ponerse en marcha convocatorias como las abiertas por la Agencia Española de Cooperación Internacional al Desarrollo (AECID) hace unos años para la formulación de proyecto de manera horizontal, utilizando en numerosas ocasiones metodologías colaborativas. A este respecto, puede ser consultado el proyecto *Redes para la formación y la investigación en Cooperación y Educación para el Desarrollo* formulado conjuntamente ente profesorado caboverdiano y canario (González *et al*, 2016).

«Es necesario que se permita la financiación previa al desarrollo para hacer un análisis de necesidades en cada proyecto. Eso es fundamental, que se permita a los equipos de investigación ir al país antes de emprender el proyecto. Para que puedan hacer un análisis de necesidades in situ, no imaginando (...) Y la consulta a los propios habitantes, a los que están viviendo allí (...) Porque la idea es mantener lo hecho ¿no? (...) Por eso es tan importante el análisis de las necesidades para hacer un proyecto que luego sea sostenible (...) (B4, 2019).

- **Otras sugerencias de mejora**

Concretando otros aspectos a mejorar, cuatro personas entrevistadas de ambas universidades realizan más aportaciones (A4, 2018; A3, B1, B3, 2019):

- Reforzar la organización del área de internacionalización de la universidad (B3, 2019).
- Crear un Secretariado específico para África (B3, 2019).
- Abrir un observatorio permanente en sus relaciones con África y otro con Latinoamérica; con la infraestructura necesaria: administrativos, personal, político... que fueran los que dinamizan los proyectos de cooperación (B3, 2019).
- Configurar una red de profesorado que incluya a África para el trabajo conjunto entre sociedades que están próximas, que tienen retos comunes como la inmigración, género, ... «(...) son áreas en la que se podría trabajar conjuntamente, aportando diferentes formas de afrontar estos retos. Hay mucho que reforzar» (A3, B1, 2019).
- Priorizar proyectos sobre políticas de Igualdad, codesarrollo y diversidad cultural (B1, 2019).
- Promover la movilidad y el intercambio. «Incluso másteres conjuntos entre universidades, que se pueda mover la gente, no. A mí eso me parece que es muy interesante» (B1, 2019).
- Posibilitar el acceso a la biblioteca de la ULL (A4, 2018).

4. Conclusiones

Atendiendo a los datos recopilados se puede concluir que en la UniCV prima una visión horizontal de la cooperación internacional frente a la vertical de la ULL. Sin embargo, si nos sumergimos en el espacio superior de la educación, ambas se acercan al entender que la cooperación interuniversitaria debería de beneficiar a las sociedades de todos los países involucrados. La idea de beneficio mutuo se hace presente, aunque en menos de la mitad de los entrevistados.

Existe una clara preocupación en los informantes caboverdianos respecto a los procesos de dominación asociados a la cooperación internacional. Y más concretamente, sobre los intereses comerciales de Canarias en la zona, denunciando la injerencia de instituciones externas en las prioridades de la UniCV.

Otras limitaciones relevantes hacen referencia al exceso de burocratización, lo cual obliga a destinar excesivo tiempo a la gestión en detrimento del diseño e implementación de actividades de calidad a favor del desarrollo. La bondad de las propuestas también se ve afectada por la carencia de proyectos globales a largo plazo dificulta el logro de objetivos que requieren de tiempo prolongado; esto es especialmente relevante en lo que concierne a la formación y educación. Prima la valoración de los resultados frente a los lentos procesos de diálogo y búsqueda de consenso, cuestiones esenciales para poder cooperar de manera horizontal.

Por otro lado, los límites impuestos a Cabo Verde para poder liderar los proyectos de cooperación interuniversitaria, poco favorecen el desarrollo de su sociedad de manera autónoma. Y eso que es un país que ha demostrado, a lo largo de muchos años, su elevada capacidad para promover iniciativas internacionales de colaboración mediante una destacada actitud proactiva.

A pesar de estos riesgos, la mayoría de los informantes clave opinan que la cooperación interuniversitaria UniCV/ULL es relevante, además de fructífera y gratificante para ambas partes:

«(...) somos archipiélagos que funcionan como puentes entre continentes, tenemos una situación privilegiada, la situación es ideal para (...) apoyar el desarrollo en el continente africano» (B8, 2020).

Pero también consideran que mejoraría de manera significativa si se establecieran los siguientes objetivos:

- Atender a los intereses de todos los participantes
- Transferir conocimientos a las sociedades
- Fomentar las titulaciones doctorales caboverdianas
- Formar para la cooperación interuniversitaria al desarrollo
- Dotar de transparencia los objetivos, procesos y resultados de la cooperación
- Abrir las fronteras para los actores en cooperación interuniversitaria
- Analizar las necesidades y consecuencias de las iniciativas de cooperación
- Elaborar conjuntamente los proyectos y darles continuidad.

Todo lo anteriormente expuesto, nos permite afirmar la persistencia de la verticalidad de la cooperación internacional interuniversitaria, la cual parece que se origina desde cuatro ejes:

Un primer eje proviene de la agenda establecida por los organismos e instituciones a nivel mundial que la diseñan sin tener en cuenta las necesidades y demandas de la mayoría de las personas que se encargan del desarrollo de la cooperación. Tanto de los países que organizan la cooperación, como de los países que la reciben. La realidad es que no existen vías para obtener la visión de la cooperación internacional que tienen la mayoría de los agentes que participan en la misma. Ello produce que, con el uso de la agenda de cooperación internacional establecida por los organismos internacionales, solo se beneficien determinados aspectos de la sociedad y de la comunidad global.

Un segundo eje proviene de las instituciones que envuelven a la universidad como autoridades locales e instituciones públicas, como embajadas, ayuntamientos, el Gobierno de Canarias y el Cabildo de Tenerife en este caso, así como las empresas vinculadas a las mismas. Estas últimas parecen tener el control para acceder a los fondos destinados a la cooperación, especialmente en los últimos años, primando los intereses canarios.

El tercer eje se puede decir que proviene del propio gobierno de las universidades, pues parece que no existe la manera de tener información sobre los patrones de gestión de los fondos destinados a la cooperación internacional. Tampoco parece que haya organización y comunicación dentro de las universidades sobre la cooperación interuniversitaria para atender las necesidades y demandas de los agentes universitarios que participan en la misma. Ni se produce una evaluación de la calidad y efectividad de los proyectos ejecutados.

El cuarto eje se produce cuando la cooperación se proyecta hacia el exterior, en este caso cuando se desarrolla con Cabo Verde. Pues en ella también se reflejan los tres ejes anteriores. Esto se debe a que la cooperación ya está prediseñada y sin posibilidad de modificarse.

Por lo tanto, atendiendo a estos cuatro ejes, se puede afirmar que deben mejorarse los canales de comunicación y los registros de la cooperación internacional que se llevan a cabo entre la Universidad de La Laguna y la Universidad de Cabo Verde. Al no incluirse las necesidades y demandas de la mayoría de los agentes universitarios y sociales que participan y contribuyen en la cooperación internacional, no se produce un desarrollo social y humano en su plenitud.

Urge la necesidad de transparencia y una participación equitativa en cooperación, de tal manera que los países en desarrollo puedan involucrarse de manera igualitaria, con el mismo nivel de participación en el diseño y gestión de la cooperación internacional, produciéndose un impacto real.

Por último, la Universidad también debe responsabilizarse y comprometerse a mejorar la gestión de la cooperación internacional que se desarrolla en la sociedad. La transferencia del conocimiento en pro del desarrollo sostenible y equitativo debe comenzar a ser una prioridad en las universidades públicas. Únicamente de este modo, pueden ser auténticos agentes de Desarrollo Humano Sostenible, abandonando la tradicional cooperación vertical unidireccional que va mayoritariamente desde los organismos internacionales a las autoridades locales e instituciones públicas y, en menor y última instancia, a las universidades y los agentes sociales.

«Creo que las universidades son un actor importantísimo de la cooperación al desarrollo, especialmente desde el momento en que se generaliza el concepto de responsabilidad social como eje transversal de la actividad universitaria» (B8, 2020).

5. Referencias

- CEURI-CRUE. (2000). Estrategia de Cooperación Universitaria al Desarrollo. Córdoba, 3 de marzo, 2000. <http://www.ocud.es/files/doc555/escude2000.pdf>
- Fernández Cuesta, C. (2015). La cooperación universitaria al desarrollo y su proyección futura. *Encuentros multidisciplinares*, 17, (49), pp. 66-81. http://www.encuentros-multidisciplinares.org/Revistan%C2%BA49/Carmen_Fern%C3%A1ndez_Cuesta.pdf
- Fernández Maíllo, G. (2019) (coord.): Informe sobre Exclusión y Desarrollo Social en Canarias. Resultados de la Encuesta sobre Integración y Necesidades Sociales 2018. Informes Territoriales 2019. Fundación FOESSA/ Cáritas Española Editores, Madrid. [Recurso electrónico] Disponible en: <https://caritastenerife.org/wp-content/uploads/2019/09/Canarias-VIII-Informe-FOESSA-1.pdf>
- García de la Torre Gómez, M. 2013. Cooperación Educativa Internacional. En González Pérez, M.I, García de la Torre Gómez, M., & Rodríguez Spínola, C. (2013). *Guía de cooperación educativa internacional y para el desarrollo* (pp. 67-83). Biblioteca Nueva Universidad.
- García de la Torre Gómez, M., y González Pérez, M.I. (2006). *La cooperación educativa entre escuelas*. Universidad de La Laguna.
- Goetz, J. P. y LeCompte M.D. (1984). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Ediciones Morata S. A. <https://upeldem.files.wordpress.com/2018/03/libro-etnograf3ada-y-disec3b10-cualitativo-en-investigac3b3n-educativa-j-p-goetz-y-m-d-lecompte.pdf>
- González Pérez, M.I. (2003). *La cooperación educativa internacional ante la rebeldía de las culturas. Una propuesta de pluralidad mestiza para América Latina*. [Tesis Doctoral de la Universidad de La Laguna]. <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/9952/cs137.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- González Pérez, M. I. (2005). *La cooperación Educativa ante la rebeldía de las culturas*. IEPALA.
- González Pérez, M.I., et al. (2016). Buscando nuevos caminos para la cooperación interuniversitaria entre Cabo Verde y Canarias. En Valle, J.M. y Núñez, J.A. (Eds.), Educación, supranacionalidad y ciudadanía (pp. 103-116). Fundación Santillana.
- Kabunda, M. (2011). *África y la Cooperación con el Sur desde el Sur*. Ediciones Catara.
- López López, V. (2016). Reseña de un caso de cooperación interinstitucional entre Educafin, Injug y el Sabes. *Revista Coespe*. <http://www.revistacoepesgto.mx/revistacoepes5/index.php/component/content/article/54-diciembre-2012/179-resena-de-un-caso-de-cooperacion-interinstitucional-entre-educafin-injug-y-el-sabes>.

- Madarro, A. (2011). Redes de movilidad académica para la cooperación e integración regional en Iberoamérica. *Revista Ibero Americana de Educacion*. Septiembre-diciembre 2011 (57). <https://rieoei.org/historico/documentos/rie57a03.htm>
- Naciones Unidas. (2008). *Los Países Menos Adelantados. Informe 2008*. https://unctad.org/es/system/files/official-document/lde2008_sp.pdf
- Naciones Unidas. (2014). *69/15 Modalidades de Acción Acelerada para los Pequeños Estados Insulares en Desarrollo (Trayectoria de Samoa)*. https://unctad.org/system/files/official-document/ares69d15_es.pdf
- Naciones Unidas. (2018). *Buenas Prácticas en la Cooperación Sur-Sur y Triangular para el Desarrollo Sostenible - Volumen 2*. <https://www.unsouthsouth.org/2018/11/28/good-practices-in-south-south-and-triangular-cooperation-for-sustainable-development-vol-2-2018-in-seven-languages/?lang=es>
- OCDE. (2005/2008). *Declaración de París sobre la eficacia de la ayuda al desarrollo (2005) y Programa de Acción de Accra (2008)*. <https://www.oecd.org/dac/effectiveness/34580968.pdf>
- OCDE. (2013). *Triangular Co-operation: What's the literature telling us?*. <https://www.oecd.org/dac/dac-global-relations/OECD%20Triangular%20Co-operation%20Literature%20Review%20June%202013.pdf>
- PNUD. (2019). *Soluciones de Desarrollo del Sur para el logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. El PNUD y la Cooperación Sur-Sur*. <https://www.ar.undp.org/content/argentina/es/home/library/PNUGlobal/PNUDCSS.html>
- Rodrigues Dias, M.A. (1998). Declaración Mundial de la UNESCO sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y acción. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. *Educación Superior y Sociedad*. 9(2), 3-6. <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/issue/view/21/21>
- Todaro, Michael (1985). *Economic Development in the Third World*. Longman.
- Todaro, Michael (1988). *El desarrollo económico del Tercer Mundo*. Alianza Editorial.
- Villalta, J.M. (2019). La contribución de las universidades al desarrollo económico y social.
- Fundación CYD, <https://www.fundacioncyd.org/contribucion-de-las-universidades-al-desarrollo/>

4



Las acreditaciones internacionales de los programas de ingeniería en tiempos de pandemia: perspectiva comparada entre España y México

International accreditations of engineering programs in times of pandemic: a comparative perspective between Spain and Mexico

Ana Isabel Bonilla-Calero*;
Enrique Morales-González**;
María Ángeles Serrano-García***

DOI: 10.5944/reec.40.2022.28373

Recibido: **14 de septiembre de 2021**

Aceptado: **23 de noviembre de 2021**

*ANA ISABEL BONILLA-CALERO: Jefa del Programa de Sellos Internacionales de Calidad de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) y Directora de la Revista ACREDITAS por la Excelencia en Iberoamérica. **Datos de contacto:** E-mail: abonilla@aneca.es. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2588-9769>

ENRIQUE MORALES-GONZÁLEZ: Colaborador de ANECA y académico de carrera a tiempo completo de la Universidad Veracruzana (México). **Datos de contacto: E-mail: emorales@uv.mx

***MARÍA ÁNGELES SERRANO-GARCÍA: Directora de la División de Enseñanzas e Instituciones de ANECA y Catedrática de la Universidad de Salamanca (España). **Datos de contacto:** E-mail: mserrano@aneca.es

Resumen

Introducción: En este trabajo se realiza una reflexión sobre las acreditaciones internacionales de programas educativos de ingeniería españoles y mexicanos, gestionadas por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), en colaboración con el Instituto de Ingeniería de España (IIE) y el Consejo de Acreditación de la Enseñanza de Ingeniería (CACEI) de México, dentro del Programa de Sellos Internacionales de Calidad (SIC), desde sus inicios hasta el momento de la pandemia provocada por la COVID-19, en el contexto de la evaluación del Sello EUR-ACE® de ingeniería, creado por la agencia europea European Network for the Accreditation of Engineering Education (ENAE). **Materiales y Métodos:** Los datos utilizados en este estudio fueron obtenidos directamente por ANECA, fruto de sus evaluaciones finales desde 2014 a julio 2020, de las que están en curso en ese mismo mes, junto con los más relevantes de los obtenidos en la metaevaluación anual del Programa SIC. **Resultados y discusión:** 234 programas educativos obtuvieron el Sello EUR-ACE® en el periodo analizado, distribuidos entre 35 universidades españolas y tres mexicanas, en los que se aplicó idéntico proceso de evaluación y criterios. Predominaron los de las especialidades de ingeniería: «Información y Comunicación», «Industrial», «Química», «Civil/ Construcción» y «Mecánica», según la clasificación establecida por ENAE. 197 correspondieron a Grados y 66 a programas de Máster. Debido a la pandemia provocada por la COVID-19, desde el 2020 la evaluación se está desarrollando de manera completamente virtual, mejora que se une a la que permitirá a los programas mexicanos, que hayan obtenido la acreditación con CACEI en un plazo inferior a dos años con resultado favorable en el momento de evaluación del Sello, someterse únicamente a la evaluación de los dos criterios específicos del Sello europeo. Este hecho ha conducido a un incremento en el número de solicitudes mexicanas recibidas en junio de 2020.

Palabras clave: Acreditaciones internacionales; Sello de Calidad; Acreditación enseñanzas, Ingeniería; Educación comparada; Pandemia.

Abstract

Introduction: This paper reflects on the international accreditations of Spanish and Mexican Engineering educational programs, managed by the National Agency for Quality Assessment and Accreditation (acronym in Spanish, ANECA), in collaboration with the Spanish Institute of Engineering and the Mexican Engineering Teaching Accreditation Council, within the International Quality labels Program (SIC) from its origin to the moment of the pandemic caused by COVID-19, in the context of the evaluation of the EUR-ACE® Engineering label, created by the European Agency European Network for Accreditation of Engineering Education (ENAE). **Materials and Methods:** The data used in this study were obtained directly from ANECA, as a result of its final evaluations from 2014 to July 2020, those ongoing in the same month and the potential ones to be carried out in 2021, together with the most relevant data obtained in the annual meta-evaluation of the SIC Programme. **Results and discussion:** 234 educational programs have obtained the EUR-ACE® label in the analysed period, distributed among 35 Spanish and three Mexican universities, in which the same evaluation process and criteria have been applied. "Information and Communication", "Industrial", "Chemical", "Civil / Construction" and "Mechanics" are the Engineering specialties, according to the classification established by ENAE, with more labels. 197 are Bachelor level programs and 66 Master degree programs. Due to the pandemic caused by COVID-19, since 2020 the evaluation has been carried out completely virtual, an improvement that will allow Mexican programmes, which have obtained accreditation with CACEI in less than two years with a favourable result at the time of evaluation of the label, to submit only to the evaluation the two specific criteria of the European label. This has led to an increase in the number of Mexican applications received in June 2020.

Keywords: Egypt; Thanawiyya Amma Examination; Private Tutoring; Education Equity; Quality of Education.

1. Introducción

El plan Bolonia ha favorecido la consolidación del Espacio Europeo de Educación Superior, (EEES) mejorando la movilidad, la confianza y la compatibilidad entre las instituciones de educación superior del continente europeo. Sin embargo, la carencia de iniciativa legislativa por parte de la Comunidad Europea, junto con la introducción de reformas de cada país de la UE, según la realidad del contexto de cada uno de ellos, y la autonomía propia de las universidades en cuestiones como la definición de los planes de estudio, hace que sigan existiendo aspectos y/o factores que deben ser analizados y mejorados hasta lograr una implantación plenamente satisfactoria (Colombo y Esteban, 2020), lo que ha provocado la alta demanda de sellos de asociaciones europeas, como European Network for the Accreditation of Engineering Education (ENAE), que se fundó en febrero de 2006 y se implantó en el 2007, con los siguientes objetivos:

- 1) Crear confianza en los sistemas de acreditación de los programas de ingeniería en Europa, estableciendo unos objetivos de calidad comunes para los programas de ingeniería acreditados.
- 2) Desarrollar acuerdos voluntarios sobre la acreditación de los programas educativos de ingeniería y reconocer las cualificaciones de ingeniería.
- 3) Elaborar normas para los requisitos de competencia de los ingenieros/as graduados/as en Europa.
- 4) Facilitar el intercambio de información, que abarque todas las disciplinas de ingeniería y perfiles, cuyo reconocimiento internacional promueva la movilidad académica y profesional de forma sencilla.
- 5) Dar valor internacional y el reconocimiento de la cualificación de ingeniería mediante la concesión de un Sello a los programas, que cumplan una serie de estándares establecidos por académicos/as y profesionales de diferentes países.

Desde su creación, se han concedido más de 2.000 sellos en más de 29 países, algunos de ellos fuera de Europa, por ejemplo, México (ENAE, 2021).

El centro de estudio de este artículo son los reconocimientos internacionales obtenidos por programas educativos españoles y mexicanos, en un proceso de evaluación gestionado por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) desde el 2014 hasta el momento actual, en el contexto actual de una crisis sanitaria, a través de criterios establecidos por representantes del mundo académico y profesional de diferentes países a través de ENAE. En estos reconocimientos se obtiene el Sello EUR-ACE® de ingeniería, concedido por dicha agencia a una institución de educación superior respecto a un programa formativo, que cumple una serie de estándares definidos de acuerdo con los principios de calidad, relevancia, transparencia, reconocimiento y movilidad contemplados en el Espacio Europeo de Educación Superior.

ANECA con este proyecto tiene el objetivo de ayudar a dar un paso más a las universidades, inmersas en un continuo proceso de transformación desde sus inicios y comprometidas con las necesidades y el permanente equilibrio entre cada contexto y tiempo, con la promoción de la calidad educativa y el ofrecimiento a las instituciones de educación superior españolas y mexicanas de un reconocimiento internacional en el ámbito de la ingeniería, en colaboración con el Instituto de Ingeniería de España (IIE), quien propone profesionales para participar en estas evaluaciones.

Para gestionar la evaluación en México es preceptiva la firma de convenios de colaboración con las varias agencias de aseguramiento de calidad: el Consejo de Acreditación de la Enseñanza de Ingeniería (CACEI) para las evaluaciones de las licenciaturas y con los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), para las maestrías, quienes proponen evaluadores/as mexicanos/as, que pueden participar en evaluaciones de programas españoles y mexicanos, indistintamente. Ello es posible porque la formación es idéntica para todos/as, así como el proceso y criterios de evaluación utilizados en dichas acreditaciones españolas y mexicanas (ANECA, 2021a; Bonilla-Calero, 2019).

El principal objetivo de este estudio es compartir la experiencia de ANECA de estas acreditaciones internacionales en España y México, que aportan convergencia y visibilidad a los programas que las superan con resultados positivos, que se desglosa en los siguientes objetivos:

Presentar los resultados obtenidos en el período 2014-2020, distribuidos por país, universidad, ciclo formativo y especialidades de ingeniería establecidas por ENAAE.

Identificar las mejoras que se han implantado al Programa de Sellos Internacionales de Calidad, en el que se desarrollan estas evaluaciones internacionales desde su creación hasta la actualidad. Algunas surgidas para responder a la nueva situación derivada de la pandemia provocada por la COVID-19.

Mostrar los resultados de aprendizaje en los que se han identificado más dificultades para garantizar su integración y adquisición completa, a partir de los programas educativos evaluados hasta el momento, desde una perspectiva comparada entre España y México. Se aplica a todos los programas formativos, independientemente de su país de origen, el mismo procedimiento de evaluación y mismo nivel de exigencia en el cumplimiento de los criterios exigidos en estas acreditaciones para obtener el Sello EUR-ACE® de ingeniería.

Para 2025, el EEES diseñado desde la Comisión Europea considera que la educación y la cultura son los motores para generar empleo y crecimiento económico; el nuevo Espacio propone reforzar los principios y procesos identificados con el proyecto europeo (Ansejo y Ansejo, 2020) lo que, en tiempos de pandemia, hace que todos los/as representantes del mundo académico y profesional deban mostrar más unión y coherencia ante un futuro incierto.

La motivación que ha llevado a la publicación de este trabajo es el éxito obtenido en el desarrollo de las evaluaciones de la convocatoria 2019 y 2020 en cuanto a plazos y al interés por nuevas solicitudes para próximas convocatorias. La pandemia no ha paralizado la finalización de las evaluaciones de la convocatoria 2019, ni ha aplazado el inicio de las de la convocatoria 2020, que en ambos casos coincidió en marzo del 2020, un momento en el que se limitaban las actividades presenciales. ANECA ofreció a todas las universidades implicadas la posibilidad de aplazar estas evaluaciones ante la nueva situación derivada de la crisis sanitaria, teniendo en cuenta que estas acreditaciones internacionales son voluntarias, cuestan tiempo y dinero a las universidades evaluadas y que el proceso de evaluación tenía que adaptarse en pocas semanas a la «nueva normalidad» al pasar una parte de la evaluación (visita al centro y entrevistas) de la modalidad presencial a la virtual. Opción que no fue elegida por las universidad y tampoco en el sondeo realizado en junio de ese mismo año a todas las universidades, para conocer quiénes estarían interesadas en presentar programas a evaluar en la convocatoria 2021, porque universidades que estaban participando en las convocatorias 2019 y 2020 han manifestado su interés

en el Programa SIC con nuevos programas, , incluso nuevas universidades españolas, mexicanas e de un país que hasta ahora no había solicitado evaluaciones, Ecuador.

Cada vez más instituciones de educación superior son conscientes de los beneficios que aporta la obtención de este Sello para ellas, para los/as egresados/as de los programas formativos con Sello y para las empresas que emplean a dichos/as egresados/as, tanto en España como en México, país que hasta ahora ha participado en varias convocatorias gestionadas por ANECA.

Si los centros formativos buscan una finalidad educativa próxima a las metas y valores del EEES, el registro de unos contenidos parcelados en áreas curriculares no puede estar más alejado de ello ya que la educación no es una acumulación de información, ni un mero proceso de capacitación. La educación es un elemento de cambio social, generador de cohesión social, impulsado por el proyecto de una Europa educada y educadora que está predispuesta a participar en acciones de movilidad para formar parte de la cultura del encuentro y la cohesión (Ansejo y Ansejo, 2020; Kant, 1999). De ahí, que ya sean muchas las universidades, que voluntariamente, presentan sus programas formativos españoles y mexicanos a un riguroso proceso de evaluación externa, en el que debe demostrar el cumplimiento de estándares definidos, de acuerdo con los principios de calidad, relevancia, transparencia, reconocimiento y movilidad contemplados en un contexto internacional, en el que se ha aprobado la impartición de estos programas.

2. Materiales y métodos

Los datos utilizados en este estudio han sido proporcionados por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), encargada de gestionar estas acreditaciones internacionales, Agencia autorizada por la asociación internacional ENAEE para evaluar la obtención de este Sello EUR-ACE® de ingeniería, en colaboración con el IIE, una vez superado un proceso de evaluación que duró aproximadamente doce meses entre los años 2013-2014.

Los programas formativos españoles y mexicanos que solicitan la evaluación para la obtención de este Sello, deben someterse a un procedimiento de evaluación definido por personal de ANECA, en colaboración con expertos/as académicos y profesionales nacionales e internacionales, aprobado y auditado cada cinco años por ENAEE.

Un procedimiento que no puede superar doce meses contados desde el día que la institución de educación superior presenta el informe de autoevaluación y las evidencias exigidas para la evaluación (momento de iniciarse el procedimiento) hasta que ANECA emite la decisión final sobre la adjudicación del sello a través de una Comisión de Acreditación del Sello. A la mitad del proceso se realiza una visita virtual al centro en el que se imparte el programa evaluado por un panel de evaluación externa, que es el encargado de entrevistar a todos los agentes implicados en él: equipo directivo, profesorado, estudiantado, egresados/as y empresas que los/as contratan a estos/as últimos.

A partir de la información obtenida en el análisis del informe de autoevaluación y evidencias, que presenta la universidad, junto a la recopilada durante la visita, el panel de evaluación externa elabora un informe de evaluación. Este equipo está compuesto por: dos académicos/as, uno de ellos ejerce como presidente/a, un/a profesional, un/a estudiante y un/a tercer/a académico/a o técnico/a de calidad, que ejerce como secretario/a de dicho equipo, para garantizar que la evaluación se realiza cumpliendo la normativa establecida por ANECA para estas evaluaciones, que cada cinco años se somete a aprobación por ENQA y, como ya se ha citado previamente, también, por ENAEE.

Este informe de evaluación se envía a la Comisión de Acreditación del Sello, encargada de emitir una evaluación provisional, primero, y final después, una vez analizadas las posibles alegaciones que pueda presentar cada universidad al informe derivado de la evaluación provisional. Esta Comisión está compuesta por: 6 académicos/as y 6 profesionales del ámbito de la ingeniería, uno/a de ellos/as ejerce de presidente. Esta Comisión, también, cuenta con un séptimo/a académico/a o técnico/a de calidad, que ejerce como secretario/a, que puede ser de un ámbito diferente al de ingeniería, al no tener un rol de evaluador/a. Él/ella es el/a encargado/a de garantizar que la evaluación cumpla toda la normativa establecida por ANECA, previamente al inicio de esta. Los/as evaluadores/as de esta Comisión cuentan con amplia experiencia internacional o su centro de trabajo está en un país diferente a España, en el momento de su participación en dicha comisión, debido a la importancia de la internacionalización de este Sello.

A partir del desarrollo de estas acreditaciones internacionales se obtienen los siguientes datos:

- 1) Los de evaluación:
 - √ obtenidos desde la convocatoria piloto (celebrada en el año 2014) a la convocatoria 2019 (finalizada en 2020): número de evaluaciones; resultados finales positivos versus negativos, distribución de evaluaciones positivas por país, universidad, ciclo y especialidad de ingeniería; debilidades identificadas en los programas educativos evaluados según los criterios de ENAEE.
 - √ los que están en curso en la convocatoria 2021 y los potenciales a presentarse a evaluar en el 2022: número de evaluaciones distribuidas por país y por número de universidades.
- 2) Los identificados en la metaevaluación realizada anualmente al Programa de Sellos Internacionales de Calidad (SIC), a partir del análisis de las encuestas de satisfacción cumplimentadas por todas las universidades españolas y mexicanas y evaluadores/as que participan cada año en cada convocatoria.

En el caso de las evaluaciones finalizadas, se establece la siguiente clasificación de posibles resultados:

- a) Obtención del Sello: para aquellos programas educativos oficiales que hayan conseguido una valoración A (se supera excelentemente) o B (se alcanza) en todos los criterios de evaluación. La obtención del Sello podrá incluir, en cualquier caso, recomendaciones para la mejora del programa, y tendrá una validez de seis años en el caso de los títulos de Grado y de cuatro para el caso de los títulos de Máster.
- b) Obtención del Sello con prescripciones: para aquellos programas que, habiendo conseguido valoraciones A o B en la mayor parte de los criterios de evaluación, cuenten con alguna valoración C (se alcanza parcialmente) en algún criterio.

Si el título obtiene el Sello con prescripciones, estas se especifican en cuanto a tiempo y forma en el informe de evaluación final emitido por ANECA, y su consecución debe ser posible dentro de un plazo de tiempo razonable (por regla general inferior a la mitad del periodo total habitual de la renovación de la acreditación). La Comisión de Acreditación

del Sello es la encargada de determinar la fecha de verificación del cumplimiento de las prescripciones.

La adjudicación del Sello se hace en función de la aceptación de las prescripciones por parte de la universidad, incluidas en el informe final de evaluación para la obtención del Sello. Una vez cumplido ese periodo se comprueba el cumplimiento de las prescripciones señaladas en dicho informe. De no cumplirse las prescripciones establecidas en el informe final de evaluación para la obtención del Sello, este dejará de tener validez para ese título.

- c) Denegación del Sello: para aquellos casos en los que el procedimiento de evaluación determine que no se alcanzan los criterios y estándares previamente establecidos en la evaluación del mismo.

Para el análisis de datos, se recomienda el uso de evaluaciones finalizadas y no de asignadas a convocatoria, dado que las evaluaciones pueden estar asignadas a una convocatoria y haber sido evaluadas en un año diferente a este. Desde el año 2018 lo habitual es iniciar la evaluación a finales del año de la convocatoria y finalizarlo en el siguiente, aunque desde ANECA se están haciendo ajustes en las planificaciones de las evaluaciones, para conseguir que las evaluaciones se finalicen el mismo año en el que se inician.

3. Resultados y discusión

3.1. Las acreditaciones internacionales en el ámbito de ingeniería en España y México (2014-2020)

Desde 2014 a 2020 se han realizado 263 evaluaciones. Están en activo 83 distribuidas entre 24 universidades, tres de ellas mexicanas, que entre todas alcanzan un total de 18 evaluaciones y se han recibido 146 solicitudes para presentarse a la convocatoria 2022 del Sello de ingeniería distribuidas entre: 19 universidades españolas, 5 mexicanas y 3 ecuatorianas (ANECA, 2021b).

Cada año entre junio y noviembre se ofrece un tiempo de reflexión a las universidades que han manifestado su interés en presentar programas a la evaluación del Sello europeo de ingeniería, para que realicen un análisis de las garantías de éxito con las que cuentan para conseguir dicho Sello, una vez que ANECA les facilita el procedimiento de evaluación y documentación que debe presentar cada universidad por cada programa educativo a evaluar y les ofrece la resolución de todas las dudas que les puedan surgir a los/as interesados/as al respecto.

Durante este análisis hay universidades que detectan que no cumplen todos los criterios para conseguir el Sello o que necesitan más tiempo para poderse presentar con evidencias suficientes y/o adecuadas para justificar que cumplen todos ellos. Por ejemplo, 40 solicitudes de la convocatoria 2021 fueron aplazadas para próximas convocatorias por este motivo.

Respecto a las evaluaciones solicitadas y ya realizadas, en la Tabla 1 se muestran los datos desde el año 2014, en el que hubo dos convocatorias: la piloto con 18 evaluaciones y la primera ordinaria, con 7, hasta julio del 2020 en el que se ha finalizado la convocatoria 2019, iniciada en dicho año. Entre el inicio y cierre de la evaluación de un programa educativo pueden transcurrir hasta 12 meses. La universidad elige cuándo presenta la documentación a evaluar entre marzo y mayo del año de la convocatoria y desde esa

fecha se establecen entre dos o tres meses para realizar la visita a la universidad, con el objetivo de entrevistar a los diferentes agentes implicados en el programa educativo a evaluar: equipo directivo, profesorado, estudiantado, egresados/as y empleadores/as.

Si se observa el número de evaluaciones finalizadas (263), existe un incremento desde el 2014 al 2020, de 20 evaluaciones al año en el 2014 a 60 en los seis primeros meses del 2020, sin verse afectado esta tendencia creciente por la crisis sanitaria provocada por la COVID-19, porque las universidades que se han presentado a la convocatoria 2019 y 2020 se han preocupado y esforzado, tanto en España como en México, por cumplir todos los plazos de evaluación, aportando en tiempo y forma toda la documentación solicitada por los/as evaluadores/as durante dicho proceso. En México las primeras 6 evaluaciones se finalizaron en el 2016 y le han seguido 4 más, distribuidas simétricamente entre la convocatoria 2019 y 2020. Al cierre de este artículo se están evaluando 18.

Tabla 1.

Evaluaciones asignadas a convocatoria versus evaluaciones finalizadas por año

Año	Evaluaciones asignadas	Evaluaciones finalizadas		Total finalizadas
		ESPAÑA	MÉXICO	
Piloto (2014)	13	13		13
2014	7	7		7
2015	88	23		23
2016	21	19	6	25
2017	12	27		27
2018	62	54		54
2019	60	52	2	54
2020	50*	58	2	60
Total	320	253	10	263

*Están en proceso de evaluación. Su finalización está prevista en el 2021.

En la Tabla 2 se observa que el porcentaje de obtención del Sello es muy alto (89 %) respecto al total de evaluaciones realizadas hasta el momento. Dentro de los resultados favorables se establecen dos valoraciones: 1) obtención, por la que se concede el Sello hasta seis años, si es un Grado, y hasta cuatro, si es un Máster; 2) obtención con prescripciones, en aquellos programas en que se tienen que subsanar, por parte de la universidad, una serie de debilidades, identificadas por los/as evaluadores/as, en un periodo máximo de tres años para los Grados y de cuatro para los programas de Máster, con el objetivo de mantener el Sello un total de seis años o cuatro, dependiendo del ciclo del programa educativo evaluado. De los programas mexicanos hasta ahora solo uno de ellos ha sido valorado con el resultado «Obtención».

Tabla 2.

Resultados finales positivos (obtención y obtención con prescripciones) versus negativos (denegación)

Tipo de resultado	Número evaluaciones	%
Obtención	133	50,57
Obtención con prescripciones	101	38,40
Denegación	29	11,03
Total	263	

Es importante señalar que al tratarse de una evaluación voluntaria no todos los programas educativos de ingeniería, que podrían presentarse a evaluación, la solicitan. Incluso, algunos que durante la consulta, que se hace a todas las universidades en el mes de junio, para saber si presentarán en la próxima convocatoria, que manifiestan su interés en ese momento, cuando se abre la convocatoria oficial en el mes de noviembre, no confirman su participación en la siguiente convocatoria (una media de 30 solicitudes al año), para poder hacer cambios en sus planes de estudio y obtener nuevas evidencias que demuestren claramente el cumplimiento de todos los criterios establecidos por ENAEE, con el objetivo de tener más garantía de éxito de conseguir el Sello en el futuro. Como ha pasado en la convocatoria 2021 con universidades españolas, mexicanas y chilenas.

Uno de los **motivos principales de denegación**, hasta el momento, es no demostrar en siete o más de los sub-resultados de aprendizaje establecidos por ENAEE para conseguir este Sello, su integración completa en el programa educativo evaluado y/o su adquisición total por todos/as los/as estudiantes, una vez finalizado. En los programas de Grado se establecen 22 sub-resultados y en los de Máster, 28 sub-resultados, en ambos casos agrupados en ocho bloques: Conocimiento y comprensión; Análisis en ingeniería; Proyectos de ingeniería; Investigación e innovación; Aplicación práctica de la ingeniería; Elaboración de juicios; Comunicación y trabajo en equipo y Formación continua.

Respecto a los motivos por los que se han emitido **101 informes de evaluación con el resultado de «obtención con prescripciones»** durante el periodo analizado (Tabla 3), entre los que suman 224 prescripciones, es necesario mencionar que cada informe puede contener entre 1 a 6 prescripciones, relativas a los sub-resultados de aprendizaje establecidos por ENAEE, agrupados en ocho bloques, porque su integración no es completa en el programa educativo evaluado y/o su adquisición no es total por todos los/as estudiantes, una vez cursado el programa educativo. En estos casos la Comisión de Acreditación del Sello establece un período entre dos a tres años, dependiendo el ciclo del programa evaluado, para subsanar estas debilidades, con el objetivo de conseguir una integración y adquisición de estos sub-resultados de forma completa, tanto en el programa educativo como por los/as estudiantes que lo cursan, respectivamente.

Al analizar en qué bloques de sub-resultados se han identificado más debilidades, «Proyectos de Ingeniería», «Aplicación práctica de la ingeniería» y «Comunicación y trabajo en equipo» son los que han alcanzado los datos más altos, tanto en los programas españoles como mexicanos. Los dos primeros por su componente práctico, que requiere de una importante dedicación por parte del estudiantado, que no se ha demostrado en los programas educativos con informes con prescripciones en este bloque de sub-resultados, y el tercero, por la necesidad de incrementar el uso de un segundo idioma en las actividades desarrolladas en los programas educativos con prescripciones en este aspecto. La suma de las prescripciones de estos tres bloques representa el 60 % del total.

No se observan diferencias significativas entre los programas de Grado y Máster evaluados, ni entre los programas españoles y mexicanos en cuanto a las prescripciones emitidas por bloque de sub-resultados de aprendizaje.

Tabla 3.

Bloques de sub-resultados de aprendizaje en los que se han emitido prescripciones

Resultados de aprendizaje	Nº prescripciones ESPAÑA	Nº prescripciones MÉXICO	Nº prescripciones totales	% total de ambos países
Conocimiento y comprensión	11	2	13	5,80
Análisis en ingeniería	12	2	14	6,25
Proyectos de ingeniería	44	8	52	23,21
Investigación e innovación	28	4	32	14,29
Aplicación práctica de la ingeniería	39	6	45	20,09
Elaboración de juicios	23	2	25	11,16
Comunicación y trabajo en equipo	32	5	37	16,52
Formación continua	6	0	6	2,68
Total	195	29	224	

Si se analizan los resultados **por ciclo formativo** (véase Tabla 4), la distribución es similar, tanto en las evaluaciones de Grado como de Máster. El resultado «obtención» es de entorno al 50 %: en los Grados de un 49 % y en los programas de Máster de un 55 %. El resto de evaluaciones en ambos casos, se distribuyen entre los resultados «obtención con prescripciones» y «denegaciones», teniendo las evaluaciones negativas los datos más bajos, 10 % en Grados y del 14 % en Máster.

En el caso de México, hasta el momento, todas las evaluaciones han sido de nivel de Licenciatura o Ingeniería, aunque varios representantes/as de Maestrías de ingeniería han contactado con ANECA para interesarse en estas acreditaciones internacionales.

Tabla 4.

Resultados de evaluaciones finales (Grado versus Máster)

Tipo de resultado	Obtención	%	Obtención prescripciones	%	Denegación	%	Total
Grado	97	49,24	80	40,61	20	10,15	197
Máster	36	54,55	21	31,82	9	13,64	66

Este Sello de ingeniería abarca las 21 especialidades (Véase Tabla 5), establecidas por ENAAEE en su base de datos de programas de ingeniería de todos los países: <https://eurace.enaee.eu/node/163>, entre los que se encuentran programas españoles y mexicanos, siendo «Información y Comunicación» en la que se concentran más programas, seguida por «Industrial», «Química», «Civil/Construcción» y «Mecánica». Entre todas suman el 57 % de las evaluaciones finales positivas en el periodo analizado (2014-2020).

Tabla 5.

Resultados finales positivos distribuidos por especialidad de ingeniería de los programas educativos evaluados

Especialidad	Número de evaluaciones positivas	%
Información y comunicación	49	20,94
Industrial	25	10,68
Química	21	8,97
Civil / Construcción	19	8,12
Mecánica	19	8,12
Agrícola / Alimentario	15	6,41
Eléctrica y Electrónica	13	5,56
Automatización	12	5,13
Ambiental / Forestal	10	4,27
Producción manufacturera	9	3,85
Aeronáutica / Aeroespacial	7	2,99
Electrónica	7	2,99
Energía	5	2,14
Ciencias de la Computación	5	2,14
Bio/Biomédico	5	2,14
Geológico / Geofísico / Geométrico	4	1,71
Materiales / Textiles / Cerámica	3	1,28
Automoción / Transporte	2	0,85
Transporte	2	0,85
Marina	1	0,43
Naval	1	0,43
Total	234	

Respecto a las 29 evaluaciones con resultado denegado, no se observa una concentración en ninguna de las especialidades de ingeniería, habiendo denegaciones en varias con datos similares.

En la Tabla 6 se muestra el número de acreditaciones internacionales distribuidas por 38 instituciones de educación superior (ANECA, 2021b), tres de ellas mexicanas (ubicadas al final de la Tabla). Entre las españolas destacan las universidades politécnicas, la Politécnica de Madrid y la Politécnica de València, ambas con 30 sellos obtenidos en el periodo analizado. En el caso de México, la universidad con más sellos en el periodo analizado, es la Universidad Autónoma de Nuevo León con cuatro sellos.

Tabla 6.

Resultados de acreditaciones internacionales distribuidas por instituciones de educación españolas y mexicanas

País	Instituciones de educación superior	Número de sellos
España	Universidad Politécnica de Madrid	30
España	Universitat Politècnica de València	30*
España	Universidad de Sevilla	14
España	Universidad Carlos III de Madrid	13
España	Universidad de Navarra	12
España	Universidad de Málaga	11
España	Universidad Pública de Navarra	8
España	Universidad de Extremadura	7
España	Universidad de Jaén	7
España	Universidad de Alcalá	6
España	Universitat D' Alacant	6
España	Universidad Miguel Hernández	5
España	Universitat Jaume I de Castellón	5
España	Universitat Rovira i Virgili	5
España	Universidad de Granada	5
España	Universidad de Vigo	5
España	Universidad Santiago de Compostela	5
España	Universidad de Valladolid	5
España	Universitat de València	4
España	Mondragon Unibersitatea	4
España	Universidad Politécnica de Cartagena	4
España	Universidad Pontificia de Comillas	4*
España	Universidad Rey Juan Carlos	4
España	Universidad de Castilla-La Mancha	4
España	Universidad de Córdoba	4
España	Universidade da Coruña	3
España	Universidad de Cantabria	3
España	Universidad de la Laguna	3
España	Universitat de les Illes Balears	2
España	Universidad de País Vasco	2
España	Universidad de Zaragoza	2
España	Universidad de Oviedo	1
España	Universidad Autónoma de Madrid	1
España	Universidad de Almería	1
España	Universidad Complutense	1
México	Universidad Autónoma de Nuevo León	4
México	Universidad Autónoma de Yucatán	2
México	Universidad Autónoma San Luis de Potosí	2
Total		234

*Han renovado el sello en algunos de sus programas. La Universidad Politécnica de Valencia en dos y la Universidad Pontificia de Comillas en uno.

3.2. Las mejoras implantadas en el Programa SIC de acreditaciones internacionales en España y México

Desde la convocatoria 2018, todos los años se realiza una metaevaluación del Programa SIC en la que se analizan las oportunidades de mejora identificadas en cada convocatoria finalizada, sin hacer distinción si se ha detectado en una evaluación en España o en México, a partir de:

- 1) las encuestas de satisfacción cumplimentadas por las universidades y evaluadores/as que participan en cada convocatoria, tanto en España como en México, enviadas a ANECA tras la finalización de cada evaluación,
- 2) las reuniones y correos recibidos sobre el programa SIC (11.127 en el año 2018 y 13.938 en el 2019) desde universidades españolas y mexicanas y evaluadores/as de diferentes países por la perspectiva global de estas acreditaciones,
- 3) la reflexión realizada en ANECA, cuando se preparan las autoevaluaciones de SIC, previamente a las evaluaciones de este programa por ENAEE, por European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) y por *European Quality Assurance Register for Higher Education (EQAR)* cada cinco años,
- 4) el análisis y ajuste del procedimiento y criterios de evaluación SIC al incorporar nuevos sellos a dicho programa. En este momento, se gestionan dos sellos más: uno de informática y otro de química; y se ha implantado en el 2021 un nuevo Sello de Enseñanza No Presencial e Híbrida y otro de Medicina. Todos aplicables a programas españoles y mexicanos.

Todas las oportunidades de mejora que se identifican cada año se presentan ante la Comisión Técnica del Programa SIC, el comité encargado de velar por el buen funcionamiento del procedimiento de evaluación de Sellos, así como de la revisión de toda la documentación utilizada en él. Esta Comisión está compuesta por la Directora de la División Evaluación de Enseñanzas e Instituciones, la Jefa del Programa SIC, adscrita a dicha División, representantes del profesorado elegidos/as por ANECA y profesionales propuestos/as por IIE, la asociación con la que colabora ANECA en el Programa SIC. Todos con experiencia en procesos de calidad universitaria en España y México.

Se han implementado 199 oportunidades de mejora entre las convocatorias 2018-2020, de las que el 50 % han sido identificadas por el equipo SIC. El 50 % restante por los otros agentes implicados en este proyecto internacional: universidades, evaluadores/as, asociaciones colaboradoras.

A continuación, se muestran las que afectan a las universidades, tanto españolas como mexicanas:

- 1) una nueva estructura de presentación de las evidencias, que justifican la integración de los sub-resultados de aprendizaje establecidos por ENAEE en el plan de estudios evaluado. Se ha pasado del formato en Word al formato en Excel. Se ha unificado la información de varias tablas y se aplicado el uso de filtros para su búsqueda.
- 2) las escalas «A/B/C/D/No Aplica» se han eliminado del informe de autoevaluación, que se ha convertido en una herramienta de información complementaria y aclaratoria a las evidencias presentadas por las universidades, que son

la documentación clave para justificar el cumplimiento de cada directriz. En las plantillas de los informes de auto evaluación se ha incorporado la información mínima en la que se basa el análisis (evidencias e indicadores) y aspectos a valorar para el cumplimiento de las directrices de cada uno de los criterios, que se incluye en la guía de evaluación, de tal forma que la universidad solo tenga que utilizar un único documento durante la preparación de la documentación a evaluar.

3) la presentación de evidencias se ha convertido en un proceso completamente electrónico, mediante la creación de un repositorio documental y un manual de uso de este. En los inicios del programa las segundas evidencias, por ejemplo, dosieres de asignaturas de referencia, se facilitaban en papel durante la visita de los/as evaluadores/as a la universidad.

4) una nueva plantilla orientativa para utilizar en la presentación de los CVs de los/as profesores/as. No obstante, si una universidad ya cuenta con un formato de CV de sus profesores/as diferente, pero que atiende en contenido a lo exigido en estas evaluaciones, no es necesaria su adaptación a este y nueva plantilla para presentación de alegaciones, hasta este momento no existía, dado que el formato de envío de las alegaciones era libre.

5) la asignación en créditos a cada sub-resultado, ha sido eliminada, ya que se ha decidido que lo más importante en este apartado es mostrar claramente con qué profesorado, contenidos, actividades formativas y sistemas de evaluación se demuestra que todo el estudiantado trabaja de forma completa todos los sub-resultados establecidos por cada agencia internacional y con qué evidencias (trabajos y exámenes corregidos) se garantizan las adquisición de estos sub-resultados de aprendizaje por todos los/as egresados/as.

6) las categorías «básico», «adecuado» y «avanzado» de nivel de integración de los sub-resultados, se han eliminado en la convocatoria 2020, tras observarse en la metaevaluación del año 2019 que no facilitaban la evaluación, al no realizarse una asignación que demostraba claramente la categoría asignada en todos los casos, dado que el principal objetivo de esta evaluación es justificar la elección de las asignaturas con las que se verifica la integración de cada sub-resultado de aprendizaje, mediante el resumen de contenidos, actividades formativas y sistemas de evaluación, que se aportan para cada una de ellas, junto al CV del profesorado que las imparten y sus guías docentes y resultados obtenidos en ellas.

7) el nombre o código identificativo de los/as estudiantes de las asignaturas de referencia se presenta por la universidad al panel de expertos/s a partir de la convocatoria 2020, previamente a la selección de los dosieres de cada una de las asignaturas de referencia, con el objetivo de conseguir una selección menos arbitraria por parte del panel de expertos/as de dichos dosieres y de las personas que son entrevistadas durante la visita a la universidad.

8) un documento de Preguntas Frecuentes y un Glosario que se publican en la página web de ANECA y que se actualizan cada año, previamente a la apertura de cada convocatoria.

9) los informes de evaluación, que aportan una información más detallada, han aumentado su extensión de 4 hasta 40 páginas, para poder hacer alusión a como

se integra y se adquiere cada sub-resultado de aprendizaje, de tal forma que la universidad pueda identificar más fácilmente, en los casos en los que el resultado no es «obtención sin prescripciones», qué aspectos tiene que mejorar para cumplir las prescripciones establecidas en los informes finales, o qué debilidades han sido los motivos de la denegación del Sello.

10) los informes finales de evaluación incorporan, desde la convocatoria 2019, la fecha desde la que los egresados/as se beneficiarán de la obtención del Sello y se ha incluido un apartado para hacer alusión a las evidencias que se presentan en la fase de alegaciones, dado que en dicha convocatoria en 7 evaluaciones se ha modificado el resultado entre el informe provisional y el final, tras la evaluación de las alegaciones presentadas por las universidades a dichos informes provisionales.

11) en el informe de cumplimiento de prescripciones se ha incluido una sección para hacer referencia a las recomendaciones emitidas en los informes finales.

12) un plan de ahorro para reducir costes en las tareas derivadas de las acreditaciones internacionales.

Dentro de este apartado, se incluye un análisis del número de créditos asignados a la integración y adquisición de cada uno de los resultados de aprendizaje establecidos por ENAEE, a partir de los programas evaluados en la convocatoria 2018 en los que se pedía a las universidades españolas y mexicanas esta información, porque se identificó como una oportunidad de mejora propuesta por las universidades de ambos países en la última meta evaluación. No obstante, hay que ser cuidadosos en la lectura de estos datos y no sacar conclusiones rápidas, porque la muestra utilizada no es significativa, y dada la escasez de los datos no se diferencia si esta asignación de créditos ha derivado en resultado de «obtención» o de «obtención con prescripciones».

Únicamente, el estudio se ha limitado a los resultados positivos obtenidos durante el periodo analizado, sin diferenciar entre «obtenciones» u «obtenciones con prescripciones», y a los créditos que se han identificado como efectivos para garantizar la adquisición de todos los sub-resultados de aprendizaje establecidos por ENAEE por todo el estudiantado o hasta en seis sub-resultados de forma parcial, una vez finalizada la evaluación, ya que en la fase inicial de las evaluaciones hay universidades que han asignado todos los créditos del plan de estudios a todos los resultados de aprendizaje de forma errónea y en otros casos, los/as evaluadores/as han observado que las universidades españolas y mexicanas tendrían que haber seleccionado otros créditos de sus planes de estudios en el momento de presentar la documentación a evaluar. Tras la nueva información proporcionada por las universidades, se han confirmado los créditos efectivos que han permitido conseguir los resultados positivos emitidos en los informes finales analizados.

En las Tablas 7 y 8 se muestra el número mínimo de créditos y máximo que se han asignado a los sub-resultados de aprendizaje, agrupados por ocho bloques según ENAEE: Conocimiento y Comprensión, Análisis en ingeniería, Proyectos de ingeniería, Investigación e innovación, Aplicación práctica de la ingeniería, Elaboración de juicios, Comunicación y trabajo en equipo y Formación continua. En la primera Tabla 7 se analizan los programas de Grado, entre los que se encuentran los programas educativos mexicanos, y en la Tabla 8, los de Máster.

En la Tabla 7, el valor medio mínimo de asignación de créditos por todos los sub-resultados de aprendizaje en cada bloque es de 4, es decir, durante unas 120 horas, que se trabajan dentro de una o distribuidas entre varias asignaturas. El valor más alto se ubica en el bloque de sub-resultados de aprendizaje «Conocimiento y comprensión» con 23 créditos. Los siguientes bloques con mayor número de créditos asignados son los de perfil más práctico, como «Análisis en ingeniería», «Proyectos de ingeniería» y «Aplicación práctica de la ingeniería», con 16, 14 y 11 créditos respectivamente.

El número mínimo de créditos asignado por las universidades en los 35 informes analizados es de un crédito en al menos uno de los sub-resultados de cada bloque, como por ejemplo, el sub-resultado «Ser conscientes del contexto multidisciplinar de la ingeniería» del bloque «Conocimiento y Comprensión» en el que, también, se encuentra el sub-resultado con el valor más alto (80) en el sub-resultado «Conocimiento y comprensión de las matemáticas y otras ciencias básicas inherentes a su especialidad de ingeniería, en un nivel que permita adquirir el resto de las competencias del título». El reparto no puede ser similar entre los diferentes sub-resultados, porque dependiendo de la dificultad de adquisición de cada uno ellos, en unos el/a estudiante necesitará más horas de trabajo para consolidarlo frente a otros.

Tabla 7.

Número de créditos asignados a bloques de resultados de aprendizaje ENAEE (programas de Grado-convocatoria 2018)

Resultados de aprendizaje	Nº de sub-resultados	Número medio todos		
		sub-resultados aprendizaje	Mínimo créditos asignados	Máximo créditos asignados
Conocimiento y comprensión	3	23	1	80
Análisis en ingeniería	2	16	1	39
Proyectos de ingeniería	2	14	1	29
Investigación e innovación	3	5	1	18
Aplicación práctica de la ingeniería	6	11	1	23
Elaboración de juicios	2	4	1	10
Comunicación y trabajo en equipo	2	9	1	20
Formación continua	8	6	1	21

En el caso de los programas de Máster analizados (Tabla 8), el número mínimo medio de créditos asignados es 3, es decir, un total de unas 90 horas de dedicación. Todos ellos con perfil de ingreso que garantiza la adquisición de todos los resultados de aprendizaje establecidos por ENAEE para conseguir este sello de ingeniería. El número máximo medio es de 3,5 créditos, localizado en «Proyectos de ingeniería», uno de los bloques de sub-resultados de aprendizaje con mayor componente práctico. En el resto de resultados de aprendizaje se observa una asignación homogénea entre 3 a 4 créditos.

El número mínimo de créditos asignado por las universidades en los 11 informes analizados es de un crédito en al menos uno de los sub-resultados de cada bloque y el número máximo (8,5) se ubica en el sub-resultado «Conocimiento con sentido crítico del amplio contexto multidisciplinar de la ingeniería y de la interrelación que existe entre los conocimientos de los distintos campos». El reparto entre los sub-resultados no puede ser

homogéneo entre los diferentes sub-resultados, porque como en los Grados, la dificultad de adquisición de cada uno ellos es diferente, en unos se requiere más dedicación que en otros.

Tabla 8.
Número de créditos asignados a bloques de resultados de aprendizaje ENAEE (programas de Máster-convocatoria 2018)

Resultados de aprendizaje	Nº de sub-resultados	Número medio		
		todos sub-resultados aprendizaje	Mínimo créditos asignados	Máximo créditos asignados
Conocimiento y Comprensión	4	3	1	8,5
Análisis en ingeniería	4	3,2	1	3
Proyectos de ingeniería	2	4,3	1,3	6,7
Investigación e innovación	5	3	1,7	7,5
Aplicación práctica de la ingeniería	6	3	1	6,9
Elaboración de juicios	2	3	1	4,1
Comunicación y Trabajo en Equipo	2	4	1	6,4
Formación continua	2	3,6	1	7,3

Se insiste en el escaso número de programas evaluados analizados para obtener estos datos y en no olvidar que no nos encontramos frente a una evaluación cuantitativa, sino más bien cualitativa, porque se pueden asociar más de 80 créditos a cada sub-resultado y no obtener el Sello, porque las actividades que están detrás de esas horas de trabajo no son del nivel ni del tipo adecuado para garantizar que todos/as los/as estudiantes trabajen cada sub-resultado o que los sistemas de evaluación asociados a dichas actividades no permiten comprobar que todo el estudiantado adquiere dichos sub-resultados.

Por ello, en el futuro, este será el centro del análisis, identificar buenas prácticas sobre el tipo de actividades formativas y sistemas de evaluación que permiten conseguir resultados positivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje establecido por ENAEE. De ahí, que en la metaevaluación del año 2019 se eliminó la necesidad de indicar el número de créditos en los que se trabaja cada sub-resultado de aprendizaje dentro de los ocho bloques de resultados de aprendizaje, citados anteriormente.

Sin haber sido realizada en marzo del 2020 la meta evaluación anual respecto a la convocatoria de dicho año, que se realiza durante los meses de septiembre y octubre de cada año, se identificaron dos nuevas oportunidades de mejora:

- 13) realizar la evaluación de manera completamente virtual, ante la imposibilidad de desarrollar presencialmente las visitas como habitualmente se realizaban, porque en el momento de su celebración, entre junio y octubre de 2020, no se tuviera garantía de contar con las medidas de seguridad necesarias para proteger la salud de los/as evaluadores/as y representantes de las universidades durante las evaluaciones, debido a crisis sanitaria provocada por la COVID-19. Para poder implantar esta mejora, se envió a ENAEE una propuesta de evaluación completamente virtual para su aprobación, avalada por un plan de contingencia redactado a partir de los resultados obtenidos en la encuesta remitida a los/as

160 evaluadores/as, que estaban colaborando en el Programa SIC de ANECA en el 2020, para conocer su opinión sobre la posibilidad de una visita virtual, sobre las posibles incidencias que podrían producirse, así como las soluciones a estas y las recomendaciones a tener en cuenta en su desarrollo. Se generó un decálogo para evaluadores/as y universidades con el objetivo de facilitar el desarrollo de las visitas bajo la modalidad virtual, una jornada de formación específica sobre visitas virtuales para los/as 160 evaluadores/as y un calendario adicional al de las reuniones informativo-técnicas, ya fijado, con las universidades españolas y mexicanas que participaban en la convocatoria 2020, a las que se les ofrecía un canal complementario al correo y teléfono para resolver todas las dudas relativas a esta nueva modalidad de visitas. Al cierre de este artículo ya se han realizado visitas virtuales en 24 universidades, todas ellas con una valoración positiva ante este cambio (Bonilla-Calero y Serrano-García, 2021).

14) una específica para el proceso de evaluación de los programas mexicanos, no volver a evaluar los criterios 1 a 7 contenidos en el modelo de evaluación establecido para la obtención de este Sello, si previamente el programa educativo ha sido evaluado por el Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería (CACEI) en un periodo inferior a dos años, tras realizar una comparativa entre los criterios que debe cumplir un programa para obtener la acreditación CACEI versus los siete primeros criterios del modelo de evaluación del presente Sello por ANECA, a partir de la consulta realizada a evaluadores/as que participan en ambos procesos de evaluación. La acreditación de CACEI está basada en estándares internacionales, como los que rigen el Washington Accord, establecido en 1989, un acuerdo internacional entre organismos responsables de la acreditación de programas de ingeniería que reconoce la equivalencia substancial de los programas acreditados por esos organismos y recomienda que los/as egresados/as de programas acreditados por cualquiera de los signatarios sean reconocidos por los demás organismos de que cumplen los requerimientos académicos para iniciar la práctica de la ingeniería.

- El modelo de evaluación del presente Sello está compuesto por nueve criterios, el nueve «soporte institucional de la universidad al programa evaluado» y el más importante, el criterio 8 «Resultados de aprendizaje del Sello», por ser el que incluye las directrices respecto a la integración de los resultados de aprendizaje de ENAEE en el programa evaluado y la adquisición de todos estos por todos/as sus estudiantes, una vez finalizado, que deben cumplir los programas educativos para obtener dicho sello.

Estas dos últimas mejoras, tanto la virtualización total del proceso, como la evaluación solo de los criterios específicos europeos de este, han producido un aumento de solicitudes mexicanas en ANECA. Se ha pasado de un máximo de seis potenciales evaluaciones al año a las 32 solicitudes recibidas en el sondeo realizado en junio del 2021. Todo ello, porque estos cambios les permiten a las instituciones mexicanas ahorrar costes y tiempo en las evaluaciones, respectivamente, al disminuir los gastos derivados de los viajes de los/as evaluadores/as y al establecer un modelo de evaluación centrado en los requisitos específicos europeos. En dicho modelo no se va a volver a evaluar lo ya evaluado por una agencia de aseguramiento de calidad mexicana, con la que se haya firmado un convenio

de colaboración y tras realizar un análisis comparativo de criterios, que demuestre que se cubren todos los requisitos que un programa educativo debe cumplir para conseguir este Sello.

Esta mejora se podrá extender a otros países con los que ANECA tenga convenios de colaboración con su/s agencia/s de aseguramiento de calidad, como el caso de Ecuador, del que, también, se han recibido 18 solicitudes en el sondeo realizado en junio de 2021.

4. Conclusiones

- Con el objetivo de dar un paso más en promover la calidad educativa superior y el reconocimiento internacional de los/as egresados/as en el ámbito de ingeniería se implanta el Sello Internacional Calidad EUR-ACE®, creado por ENAEE, entre las actividades de evaluación de ANECA, que firma convenios de colaboración con: IIE, CACEI y CIEES. Con el IIE con el objetivo de incluir en los equipos de evaluación de ANECA la participación de profesionales de ingeniería por la importancia del vínculo académico-profesional en este Sello de Calidad Internacional y con CACEI y CIEES, la incorporación de evaluadores/as mexicanos/as al proyecto.

- Para las evaluaciones de programas españoles y mexicanos se aplica el mismo proceso y criterios de evaluación, con resultados similares en cuanto a la especialidad de ingeniería y ciclo formativo, y se promueve la participación de evaluadores/as de los dos países tanto en programas españoles y mexicanos, que cuentan con una formación anual idéntica.

- Entre el 2014-2020 ANECA ha otorgado 234 sellos distribuidos entre 35 instituciones de educación superior españolas y tres mexicanas, sin verse afectadas dichas evaluaciones por la pandemia, siguiendo las planificaciones establecidas al inicio del año 2020.

- De estos 234 sellos, 197 son de Grado y 66 de Máster. Todos los sellos mexicanos del nivel de Grado.

- Destacan los programas de ingeniería de la especialidad «Información y Comunicación», seguidas por «Industrial», «Química», «Civil/Construcción» y «Mecánica», que entre todas suman el 50 % respecto al total de evaluaciones distribuidas entre las 21 especialidades establecidas por ENAEE.

- Al analizar en qué bloques de sub-resultados se han identificado más debilidades, «Proyectos de Ingeniería», «Aplicación práctica de la ingeniería» y «Comunicación y trabajo en equipo» son los que han alcanzado los datos más altos, tanto en los programas españoles como mexicanos.

- Desde el 2018 se realiza un metaevaluación anual del Programa de Sellos Internacionales de Calidad de ANECA a partir de las encuestas de satisfacción cumplimentadas por las universidades españolas y mexicanas y evaluadores/as que participan en cada convocatoria, en el que se gestionan las acreditaciones internacionales del Sello de ingeniería, de la que se han implantado 145 mejoras, siendo el 50 % detectadas por el equipo SIC, entre las que destacan: una nueva estructura de presentación de las evidencias e informe de autoevaluación, generación de un documento de Preguntas Frecuentes y Glosario, redacción más detallada y exhaustiva en todos los informes de evaluación y un establecimiento de un plan de ahorro durante el proceso de evaluaciones.

- Para atender a una de las sugerencias enviadas por las universidades, se realiza un análisis del número de créditos asignados efectivos a cada sub-resultado de aprendizaje a partir de los informes de evaluación con resultado positivo de la convocatoria 2018, con los siguientes resultados: en los programas de Grado un valor medio de asignación de 4 y en los de Máster de 3, aunque no se debe tomar como referencia estos números, porque para obtener el Sello lo importante no es la cantidad, sino la calidad de las actividades que están detrás de estos, para garantizar que todos los/as estudiantes trabajan cada sub-resultado, así como de la de los sistemas de evaluación con los que se cuentan para comprobar que todo el estudiantado los adquiere.
- En marzo del 2020, antes de realizarse la meta-evaluación anual prevista en el último semestre del año, ya se habían implantado dos nuevas mejoras: 1) la virtualización completa de las evaluaciones, debido a la pandemia provocada por la COVID-19, que al cierre del artículo se ha aplicado ya a 23 universidades españolas y 1 mexicana de forma satisfactoria y 2) los programas mexicanos que hayan obtenido la acreditación con CACEI en un plazo inferior a dos años, con resultado favorable en el momento de la evaluación del Sello, solo tendrán que someterse a la evaluación de los dos criterios específicos de este: Criterio 8: Resultados de Aprendizaje del Sello y el Criterio 9: Soporte institucional. Estas dos mejoras han incrementado el número de solicitudes mexicanas, recibidas en ANECA en junio de 2021, respecto a convocatorias anteriores.

5. References

ANECA: <www.aneca.es>

ANECA (2021a). *Criterios de evaluación de los Sellos Internacionales de Calidad*. Recuperado el 29 de julio de 2021 de, <http://www.aneca.es/Programas-de-evaluacion/Evaluacion-de-titulos/SIC>

ANECA (2021b). *Listado de títulos (programas formativos) universitarios con Sellos*. Recuperado el 29 de julio de 2021 de, <http://www.aneca.es/Programas-de-evaluacion/Evaluacion-de-titulos/SIC/Resultados-de-los-Sellos-Internacionales-de-Calidad/Titulos-con-sello>.

Asenjo y Asenjo (2020). Educación y europeísmo, un itinerario de encuentro transnacional. *Revista Española de Educación Comparada*, 36, 14-31. <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/26145/21661>

Bonilla-Calero y Serrano-García (2021). Auditorías virtuales en el Programa de Sellos Internacionales de Calidad (SIC) de ANECA en tiempos de pandemia, *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24 (2), 245-261. <https://doi.org/10.5944/ried.24.2.29092>

Bonilla-Calero (2019). Los reconocimientos internacionales de calidad en ingeniería, informática y química por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). *Revista ACREDITAS por la Excelencia en Iberoamérica*, 1, 10-15. <http://acreditas.com/images/acreditas01.pdf>

CACEI: <<http://cacei.org.mx/>>

CIEES: <<https://www.ciees.edu.mx/>>

Colomo y Esteban (2020). The European University: between Bologna and the Agenda 2020”, 36, 54-73. *Revista Española de Educación Comparada*. <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/26179>

ENAAE: <<https://www.enaee.eu/>>

ENAAE (2021). *ENAAE Database of EUR-ACE Labelled Programmes*. Recuperado el 29 de julio de 2021 de, <https://eurace.enaee.eu/node/163>

IIE: < <https://www.iies.es/>>

Kant (1999). *La contienda entre las facultades de filosofía y teología*. Madrid: Trotta. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=114903>

Washington Accord: <<https://www.ieagreements.org/accords/washington/>>

5



*Del aprendizaje tradicional al
e-learning en el contexto de la
pandemia por Covid-19; valoraciones
por alumnos universitarios*

*From traditional learning to e-learning in the context
of Covid-19 pandemic; university students' appraisal*

**Horacio Daniel Garcia*;
Elina Pascucci****

DOI: 10.5944/reec.40.2022.30176

Recibido: **2 de marzo de 2021**
Aceptado: **2 de septiembre de 2021**

*HORACIO DANIEL GARCIA: Doctor en Psicología. Profesor de la asignatura «Metodología de la Investigación I». Facultad de Psicología. Universidad Nacional de San Luis (Argentina). **Datos de contacto:** E-mail: hdgarcia69@gmail.com

ELINA PASCUCCI: Docente de la Facultad de Psicología en la carrera: Licenciatura en Psicomotricidad de la Universidad Nacional de San Luis (Argentina). **Datos de contacto: E-mail: elina.pascu@gmail.com

Resumen

La pandemia por Covid-19 instó una serie de medidas para continuar con el sistema educativo activo que incluyó adecuarlo repentinamente a la modalidad de enseñanza virtual. Con el propósito de indagar la valoración de ambas modalidades de enseñanza por parte de los estudiantes universitarios y analizar posibles diferencias relacionadas con aspectos sociodemográficos, se llevó a cabo un estudio de carácter exploratorio durante los primeros 60 días del aislamiento social preventivo y obligatorio. Se trabajó con una muestra intencional, no probabilística, compuesta por 222 alumnos de la Universidad Nacional de San Luis, Argentina, que fueron evaluados mediante un cuestionario elaborado ad hoc cuyo contenido se distribuyó en tres apartados: a) datos sociodemográficos; b) valoraciones respecto a la modalidad de enseñanza tradicional; y c) apreciaciones acerca de las modalidades virtuales de enseñanza. Los resultados mostraron cierta preferencia de los alumnos por la modalidad de enseñanza tradicional, aunque se ha encontrado una valoración favorable en la comprensión de las clases con contenido teórico y en los exámenes llevados a cabo bajo la modalidad virtual. Asimismo, se hallaron mayores niveles de distractibilidad en la modalidad virtual, tanto en las clases teóricas, como prácticas; no corroborándose diferencias entre ambas modalidades educativas respecto a las posibles dificultades para evacuar las dudas. Se discute la medida en la que estos resultados pudieron estar influidos por las condiciones ambientales y por factores relacionados con la precariedad inicial del dictado de clases virtuales.

Palabras clave: pandemia; enseñanza presencial; enseñanza virtual.

Abstract

Covid-19 pandemic called for a series of measures to keep the education system active which included suddenly adapting it to the virtual education modality. In order to inquire about university students' appraisal of both teaching modalities and to analyze possible differences related to sociodemographic aspects, an exploratory study was carried out during the first 60 days of preventive and mandatory social isolation. We worked with an intentional, non-probabilistic sample composed of 222 students from National University of San Luis, Argentina, who were assessed using an ad hoc questionnaire, the content of which was distributed in three sections: a) sociodemographic data; b) appraisals regarding the traditional teaching modality; and c) appraisals regarding virtual teaching modalities. The results showed a certain preference of the students for the traditional teaching modality, although a favorable appraisal has been found in the understanding of lessons with theoretical content and in exams conducted in virtual modality. In addition, higher levels of distractibility were found in the virtual modality, both in theoretical and practical lessons; differences between the two educational modalities were not substantiated with respect to the possible difficulties in making queries to evacuate doubts. The extent to which these results may have been influenced by environmental conditions and factors related to the initial precariousness of virtual classroom teaching is also discussed.

Keywords: pandemic; on-site education; virtual education.

1. Fundamentación

Detectado en China por primera vez en diciembre de 2019, el brote de Coronavirus, que provoca la enfermedad conocida como COVID-19 se esparció rápida e inesperadamente en todo el mundo, siendo declarada como Pandemia por la OMS en marzo de 2020 (Ghebreyesus, 2020).

Con el objetivo de controlar la transmisión masiva del virus fue necesario un conjunto de medidas (Duong *et al.*, 2020), como por ejemplo el Aislamiento Social Obligatorio decretado en Argentina (DECNU-297, 2020) que incluyó el cierre de lugares públicos de reunión, entre ellos las instituciones educativas. Esto provocó una verdadera revolución en el ámbito de la Universidad Nacional de San Luis que, atendiendo a la directiva, optó por migrar en cuestión de días de la presencialidad a la virtualidad en todas sus áreas.

Todo el sistema educativo vivió un cambio sustancial que derribó en un instante las resistencias y prejuicios de quienes se habían aferrado a métodos tradicionales de enseñanza y aprendizaje. De un momento a otro, aunque una minoría de los educadores dispusiera de algún conocimiento sobre herramientas de enseñanza virtual, debieron convertirse en aprendices para poder utilizar todos los recursos disponibles para continuar ofreciendo el material educativo a los estudiantes, mientras simultáneamente adaptaban sus contenidos para ser difundidos a través de las plataformas virtuales (Moreno, 2020).

La migración en línea de todos los cursos existentes en un lapso de tiempo tan corto supuso un cambio disruptivo en la labor del docente. Para Bao (2020), una clase on-line requiere de un diseño más elaborado que una clase presencial, ya que se debe brindar no % la exposición de un tema determinado, sino también incluir instructivos claros del desarrollo de la lección para guiar al estudiante en el proceso de adquisición de conocimientos, materiales didácticos audiovisuales, junto con todo el material o enlace de materiales de consulta, y brindar un sistema de interacción con el alumnado para respuestas y seguimiento de su avance (Naciri *et al.*, 2020).

El alumnado, por su parte, comprendiendo las dificultades que se avecinaban derivadas de la particular situación, acompañó con notable predisposición el esfuerzo de numerosos docentes, aceptando el desafío a ser sus propios administradores de los tiempos dedicados a estudiar desde casa. Esta situación significó para ellos adaptarse a diferentes plataformas de enseñanza virtual, aprender a comunicarse mediante la escritura para consultas, solicitudes o reclamos, interactuar con sus pares e incluso ser evaluados en su adquisición de los contenidos propuestos (Shenoy *et al.*, 2020).

La educación tradicional estuvo enraizada en la noción del profesor, como figura central, que expone su clase haciendo uso del pizarrón, como principal estrategia para comunicar los contenidos, mientras que sus estudiantes se empeñan a tomar notas con las que harán tareas en casa. Siguiendo a Bergmann y Sams (2014), este tipo de modelo refleja intrínsecamente los principios de la Revolución industrial, época en la cual fue concebido; donde lo que se prioriza es estandarizar el proceso para intentar ser eficiente e la educación. En este sentido, tal como lo expresa Márquez Zetina (2020), habíamos adoptado y acostumbrado a un sistema donde en el aula existía una interacción directa entre estudiantes y profesores, en tanto que las tecnologías eran relegadas a un papel secundario, como meras herramientas que procuraban disipar dudas o enriquecer el material didáctico para las clases presenciales.

Si bien existen dificultades para identificar un marco conceptual único y universalmente aceptado en la enseñanza virtual o e-learning (Nabi *et al.*, 2017), se puede

entender que es un sistema de enseñanza-aprendizaje basado en la implementación de Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) con el apoyo del Internet (Cabero, 2006). Para Rosenberg (2001) existen tres criterios que delimitan el concepto de e-Learning: a) el proceso debe generarse en la red, b) llegar al estudiante a través de un ordenador y, c) diferenciarse totalmente del paradigma tradicional de formación. Sin embargo, Joan (2013) y Velazco Flórez *et al.* (2017) consideran que tales parámetros resultan por demás restrictivos ya que si bien, las plataformas diseñadas para tales efectos poseen un rol protagónico, los materiales de apoyo, generalmente descargables y accesibles fuera de línea, resultan un componente esencial mientras mejoran las infraestructuras de las comunicaciones en la propia red.

Según Copari Romero (2014), la enseñanza virtual es aquella que se realiza en espacios virtuales y en la cual se aplica un conjunto de estrategias de intercambio de información, basadas en sistemas de ordenadores, de redes telemáticas y de aplicaciones informáticas con la finalidad de transmitir un determinado conocimiento. Para Khan y Ally (2015), el e-learning es un enfoque innovador orientado a facilitar contextos de aprendizaje interactivos, centrados en el alumno, y que, apelando a las bondades de un conjunto diverso de tecnologías digitales, posee la capacidad de llegar a diversos lugares y en cualquier momento.

Es bien sabido que tanto la enseñanza tradicional, como la virtual, presentan fortalezas y debilidades. Bravo Ramos *et al.* (2004) han señalado que las ventajas de la enseñanza tradicional se relacionan con facilitar el contacto humano entre docente y estudiantes, lo que suele favorecer una mayor profundización de las clases temáticas debido a la posibilidad de lograr una retroalimentación inmediata. La educación virtual, en cambio, permite que el alumno administre su esfuerzo de acuerdo a su interés en el tema, que pueda consultar una mayor cantidad de fuentes actualizadas de información, en formatos diversos y, además, minimiza las limitaciones de las nociones de espacio y de tiempo asociados a la educación tradicional. Para Daniels *et al.*, (2019), si bien el aprendizaje en-línea supone un enfoque más centrado en el estudiante, que permite compartir recursos y discusiones con el docente y sus pares y hacer un seguimiento de su propio avance, existen algunas barreras que pueden dificultar el uso de la tecnología. La falta de dispositivos o bien el acceso limitado a internet, el entorno habitacional que puede no ser propicio para la concentración, la falta de conocimiento de manejo de tiempos para ser auto-didacta, la complejidad del material de estudio e incluso el diseño o las características de los entornos virtuales escogidos por los docentes pueden generar frustración, distracciones, o la pérdida del enfoque afectando el rendimiento del alumno (Woolliscroft, 2020).

2. Metodología

En este particular contexto, pretendimos responder el interrogante de ¿cuáles serían las valoraciones de los estudiantes respecto al cambio de modalidad de enseñanza suscitado por la pandemia? Así, y durante los primeros 60 días del Aislamiento Social Obligatorio, se llevó a cabo un estudio en el que se plantearon como objetivos: a) Describir las valoraciones de los estudiantes de la Universidad Nacional de San Luis, respecto a las estrategias de enseñanza aplicadas con anterioridad y durante el periodo de aislamiento social b) Examinar posibles diferencias relacionadas con aspectos sociodemográficos, y c) Indagar diferencias entre las valoraciones de la enseñanza tradicional y la enseñanza virtual.

Este trabajo se caracteriza por ser un estudio transversal, no experimental, debido a que no existe manipulación de variables y los datos son recogidos en un momento único por cada sujeto (Hernández Sampieri *et al.*, 2014). Se trata de una investigación de carácter exploratorio, cuya clasificación se corresponde con un diseño *ex post facto*, retrospectivo, de un grupo y medidas múltiples (Montero y León, 2007).

Se trabajó con una muestra accidental, no probabilística, de 222 alumnos pertenecientes a la Universidad Nacional de San Luis, Argentina, compuesta por 162 mujeres y 51 varones, con edades comprendidas entre 18 y 54 años ($x=21,92$; $s=5,26$). La recolección de los datos fue realizada mediante la difusión, a través de un formulario online, del cuestionario elaborado *ad hoc*. El mismo fue de carácter anónimo y con formato de auto-reporte. Estuvo conformado por tres segmentos: a) datos sociodemográficos (edad, género, año de cursado, hijos, convivencia, recursos tecnológicos disponibles, becas y ayudas económicas); b) Valoraciones respecto a la modalidad de enseñanza tradicional; y c) Apreciaciones acerca de las modalidades virtuales de enseñanza. En los apartados relacionados con valoraciones se diseñaron los ítems para ser respondidos en una escala Likert de 9 puntos. Se obtuvo un Alfa de Cronbach de 0,63 considerando las variables cuantitativas del instrumento. Resulta importante destacar que, atentos a las consideraciones éticas en investigaciones con humanos, la colaboración de los participantes fue voluntaria y de modo anónimo. Previo a la administración, fueron explicados los fines de la investigación y la metodología llevada a cabo en el procesamiento de datos. Así mismo, se ofreció la oportunidad de plantear dudas e inquietudes con respecto a la información que fuera obtenida por medio de las respuestas. El acceso al instrumento estaba precedido de un Consentimiento informado, que incluyó: voluntad expresa de participación, afirmación de haber recibido información exhaustiva y detallada sobre la investigación y la posibilidad de hacer preguntas, confirmación de ser mayor de edad, criterios éticos de anonimato y voluntad de participación.

El proceso de recolección de datos se realizó convocando a los alumnos a participar mediante los canales de comunicación institucionales, pudiendo los interesados acceder directamente a la encuesta a través de un formulario on-line. Para el análisis de datos se codificaron los ítems de las escalas y luego fueron procesados a través del programa estadístico SPSS versión 25. Posteriormente, se procedió a efectuar un análisis descriptivo, evaluando frecuencias, porcentajes, y medias de tendencia central y de dispersión, según las características psicométricas de cada variable. Finalmente, previo al análisis inferencial, se corroboró por medio de la prueba Kolmogorov-Smirnov que las variables no cumplían las condiciones de normalidad, por lo que se determinó para dichos cálculos el uso de pruebas no paramétricas.

3. Resultados

Inicialmente se exponen, a continuación, los resultados derivados de las comparaciones acerca de las valoraciones realizadas por los estudiantes respecto de ambas modalidades de aprendizaje. Luego, teniendo en cuenta variables sociodemográficas, se analizan diferencias de media en algunos aspectos como: comprensión, dificultades en la concentración y planteamiento de dudas.

3.1. Valoración comparativa entre modalidades de enseñanza

Para tal efecto, se presenta un análisis realizado sobre variables bidimensionales (Modalidad tradicional vs. Modalidad virtual), cuya posibilidad de respuesta se dio en

un continuo de 9 puntos, y que evaluaron una serie de aspectos vinculados a: preferencia y dificultad de cada estrategia educativa, así como ansiedad en las evaluaciones y su dificultad de aprobación.

En función de las puntuaciones en dichas escalas se constituyeron las siguientes categorías: Alta modalidad presencial, Moderada modalidad presencial, Similar en ambas modalidades, Moderada modalidad virtual y Alta modalidad virtual.

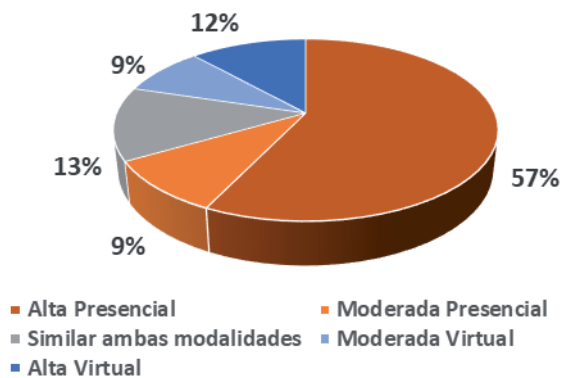


Figura 1. Preferencia de modalidad de enseñanza

En la figura 1 es posible observar que mayoritariamente existe una preferencia acerca de la modalidad de enseñanza tradicional; un 57 % de la muestra lo ha afirmado taxativamente, en tanto que un 9 % lo ha hecho tomando una postura más moderada. El grupo que prefiere la enseñanza virtual se conforma por un 12 % que denota una alta aceptación y un 9 % con una opinión más contenida.

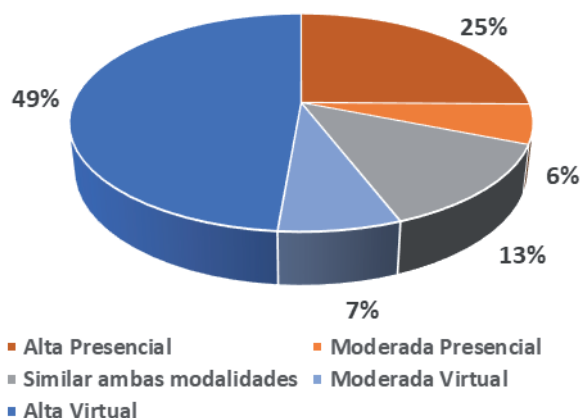


Figura 2. Dificultad de las modalidades de cursada

Cuando los participantes del estudio fueron consultados acerca de la dificultad relacionada con el dictado de las asignaturas, mayoritariamente señalaron que la modalidad virtual representa una alta dificultad (49 %), en tanto que un 7 % estima una dificultad moderada para dicha estrategia educativa. Respecto a la educación tradicional, un 25 % indicó una alta dificultad y un 6 % moderada (figura 2).

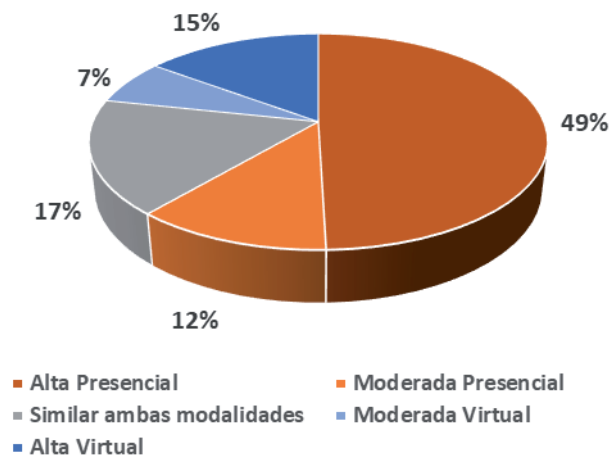


Figura 3. Niveles de ansiedad manifestados en las modalidades de exámenes

La figura 3 describe que el 49 % de la muestra presenta niveles elevados de ansiedad en los exámenes presenciales y un 12 % moderados. Un 17 % no percibe diferencia entre ambas estrategias evaluativas; en tanto que quienes manifiestan ansiedad ante los exámenes virtuales se distribuyen en un 15 % con altos niveles y un 7 % con cotas moderadas.

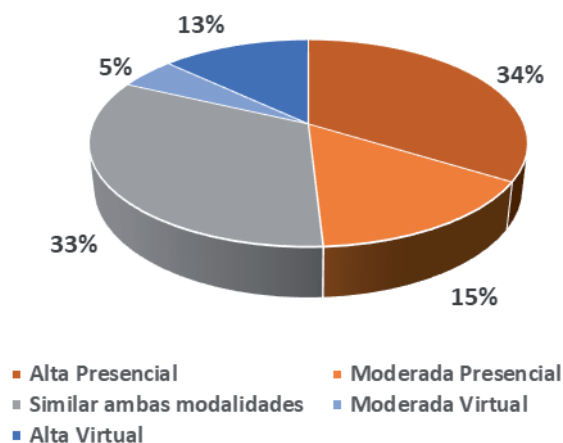


Figura 4. Niveles de dificultad de aprobación en las modalidades de exámenes

Al momento de ser consultados acerca de la dificultad de aprobación de ambas estrategias de evaluación, el 49 % de la muestra señala que la modalidad presencial reviste mayor esfuerzo (34 % alto y 15 % moderado). Un 33 % respondió que es similar en ambas variantes, en tanto que el 18 % estima que los exámenes virtuales representan un mayor desafío (13 % alto y 5 % moderado).

Tabla 1.
Análisis de diferencia para muestras relacionadas según Modalidad de enseñanza

		Modalidad		Modalidad		(Wilcoxon)	
		Presencial		Virtual		z	Sig.bilat.
		Media	D.E.	Media	D.E.		
Comprensión	Teorías	7,76	1,69	8,30	2,03	-3,309	,001
	Prácticas	8,08	1,65	7,58	2,17	-2,822	,005
Dificultades en la concentración	Teorías	4,68	2,49	5,32	2,91	-2,753	,006
	Prácticas	4,31	2,45	5,20	2,85	-3,656	,000
Dudas	Pregunta en clase	7,10	2,84	4,02	3,06	-1,526	,127
	Consultas	3,79	2,47	6,77	2,82	-,778	,437

Se plantearon situaciones equivalentes entre ambas modalidades de enseñanza, a los efectos de analizar comparativamente la valoración de los estudiantes respecto a la Comprensión, a las Dificultades en la concentración y a la posibilidad de plantear sus Dudas e inquietudes a sus profesores. En la tabla 1 se observa que los participantes han señalado mejores niveles de comprensión durante las clases teóricas que se dictan bajo la modalidad virtual ($p=0,001$), sin embargo, respecto a las actividades prácticas existe una valoración más beneficiosa de la modalidad presencial ($p=0,005$), dato de interés para el diseño de estrategias pedagógicas más eficientes. Respecto a las dificultades relacionadas con la concentración o distractibilidad, se han obtenido mayores niveles en la modalidad virtual, tanto en las clases con contenido teórico ($p=0,006$), como práctico ($p=0,000$). No se han encontrado diferencias significativas a nivel estadístico entre ambas modalidades de aprendizaje respecto a las dificultades para preguntar en clases o en la disposición para realizar consultas diferidas en tiempo o espacio en las materias correspondientes.

3.2. Análisis sobre variables sociodemográficas

Las variables sociodemográficas indagadas determinaron grupos sobre los que se analizaron diferencias en las valoraciones de las modalidades de estudio, particularmente sobre los niveles de comprensión, las dificultades en la concentración y la posibilidad de despejar dudas.

Tabla 2.
Análisis de diferencias para muestras independientes según Género

		Mujeres N=162		Varones N=51		U de Mann Whitney	z	Sig. bilat.
		Rango prom.	Suma de rangos	Rango prom.	Suma de rangos			
Comprensión	Teorías Virtual	113,25	18346,50	87,15	4444,50	3118,5	-2,730	,006
	Prácticas Presencial	112,42	18212,00	89,78	4579,00	3253,0	-2,334	,020
Dificultades en la concentración	Teorías Virtual	101,42	16430,50	124,72	6360,50	3227,5	-2,370	,018
Dudas	Consultas Presencial	113,09	18321,00	87,65	4470,00	3144,0	-2,605	,009
	Consultas Virtual	112,41	18211,00	89,80	4580,00	3254,0	-2,335	,020

El análisis de diferencias, mediante la prueba U de Mann Whitney, según género, permitió establecer que las mujeres tienden a evaluar más favorablemente que los varones la comprensión lograda en las clases virtuales con contenidos teóricos ($p=0,006$) y las clases presenciales con contenido práctico ($p=0,02$), en tanto que los hombres tienden a manifestar mayores dificultades de concentración durante las clases virtuales con contenido teórico ($p=0,018$). Respecto a las alternativas de evacuar sus dudas, las mujeres tienden a asistir con mayor asiduidad a consultas personalizadas en las oficinas de los docentes ($p=0,009$), así como tienden con mayor frecuencia a plantear sus dudas mediante foros de discusión cuando la modalidad es virtual ($p=0,02$) (ver Tabla 2).

Tabla 3.
Diferencias para muestras independientes según Condiciones ambientales apropiadas para estudiar en el hogar

		No N=48 (23,4 %)		Si N=166 (76,6 %)		U de Mann Whitney	z	Sig. bilat.
		Rango prom.	Suma de rangos	Rango prom.	Suma de rangos			
Dificultades en la concentración	Prácticas Virtual	129,66	6742,50	105,94	18010,50	3475,50	-2,344	,019

Por otro lado, la tabla 3 señala que la mayoría cuenta con condiciones ambientales favorables en su hogar para estudiar durante el periodo de aislamiento social preventivo obligatorio (76,60 %), en tanto que prácticamente una cuarta parte de la muestra declara no contar con las comodidades necesarias. Al respecto, analizando las posibles diferencias en las variables en estudio, se encontró que quienes no poseen un lugar apropiado para estudiar presentan mayores dificultades para concentrarse y atender durante el dictado de clases prácticas virtuales ($p=0,019$).

Tabla 4.

Diferencias para muestras independientes según Conectividad suficiente para acceder a material audiovisual

		No		Si		U de Mann Whitney	z	Sig. bilat.
		N=26 (11,7 %)		N=196 (88,3 %)				
		Rango prom.	Suma de rangos	Rango prom.	Suma de rangos			
Comprensión	Teorías Virtual	84,42	2195,00	115,09	22558,00	1844,00	-2,370	,018
	Prácticas Virtual	77,12	2005,00	115,52	22526,00	1654,00	-2,921	,003
Dificultades en la concentración	Teorías Virtual	142,52	3705,50	107,39	21047,50	1741,50	-2,639	,008
	Prácticas Virtual	140,69	3658,00	107,63	21095,00	1789,00	-2,481	,013
Dudas	Pregunta en clase Presencial	138,12	3591,00	107,97	21162,00	1856,00	-2,284	,022

La tabla 4 permite identificar que un grupo mayoritario logra acceder, sin inconvenientes, al material audiovisual de las diferentes asignaturas (88,30 %). Como es de esperar, el análisis de diferencias señala que quienes, por problemas de conectividad, no pueden acceder a los contenidos audiovisuales, y solo logran bajar bibliografía, asumen que aprenden menos en las clases teóricas virtuales ($p=0,018$), y en las clases prácticas virtuales ($p=0,003$); asimismo, presentan mayores dificultades relacionadas con la atención y concentración en ambas situaciones ($p=0,008$ y $p=0,013$, respectivamente). Por último, se encontró que quienes presentan limitaciones para el acceso del material audiovisual tiende a hacer preguntas más frecuentemente durante el dictado de clases bajo la modalidad presencial ($p=0,022$).

Tabla 5.

Diferencias para muestras independientes según pertenencia al Régimen académico especial de la UNSL

		No		Si		U de Mann Whitney	z	Sig. bilat.
		N=165 (81 %)		N=37 (19 %)				
		Rango prom.	Suma de rangos	Rango prom.	Suma de rangos			
Dificultades en la concentración	Prácticas Virtual	105,24	17364,50	84,82	3138,50	2435,50	-1,981	,049

El Régimen académico especial de la UNSL contempla condiciones más favorables para alumnos que representen deportivamente a la universidad, que trabajen, que posean hijos o que formen parte de algún estamento de gobierno de la institución. En la tabla 5 se observa que un 19 % se enmarca en tales condiciones y, comparados con quienes no (81 %), presentan menores dificultades para atender y concentrarse durante el dictado de clases virtuales con contenidos prácticos ($p=0,049$).

4. Discusiones

Los resultados señalan una marcada preferencia de la modalidad de enseñanza tradicional por sobre la virtual. Un aspecto de crucial importancia, con el objeto de contextualizar tal afirmación, es recordar que los datos fueron relevados durante los primeros 60 días del Aislamiento social obligatorio; situación que, por la brusca implementación de la enseñanza virtual y la carente preparación por parte de alumnos y profesores, pudo influir en tal valoración. De hecho, sin estas consideraciones, nuestros datos parecerían contradecir el trabajo de Hernández Godoy *et al.*, (2018) quienes, en una muestra de estudiantes universitarios de grado y posgrado de la Universidad Galileo de Guatemala, encontraron una alta aceptación y una actitud positiva hacia los sistemas de aprendizaje en línea. Organista y Backhoff (2002) habían señalado que el conocimiento previo de las modalidades de aprendizaje virtual y la experiencia que tenga el alumno acerca de los medios informáticos implementados, influyen en su percepción. Por lo que, en nuestro caso, posiblemente por las condiciones descritas en este periodo de análisis, no se favoreció el diseño de estrategias coordinadas que preparasen tanto al alumnado como a los profesores para el uso de las tecnologías implementadas.

De manera complementaria, cuando los alumnos fueron consultados sobre el nivel de dificultades de ambas modalidades educativas mayoritariamente coincidieron que la modalidad virtual representa mayores dificultades. Una vez más, consideramos que ésta percepción pudo estar influida por un conjunto de situaciones que necesariamente van en detrimento de la educación virtual, en términos del nivel de improvisación con el que los docentes dictaron y los alumnos cursaron las clases en ese momento. En este sentido, debemos tener en cuenta lo analizado por el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC, 2020) que advertía precozmente el fuerte impacto de la pandemia en los estudiantes (expuestos a una situación totalmente nueva y sin una idea clara de su finalización) y en los docentes (continuidad de la actividad bajo la modalidad virtual, sin la formación necesaria, sin suficiente tecnología y sin tiempo necesario para adaptar los materiales a esta modalidad).

Por otro lado, frente a la situación de examen, los resultados de este estudio señalan niveles elevados de ansiedad, así como mayor dificultad de aprobación, en aquellos realizados bajo modalidad presencial. Estos hallazgos coinciden con la investigación llevada a cabo por Alonso Jiménez (2012) quien, en una muestra de alumnos universitarios de ambos sexos, de la ciudad de Cuernavaca, México. Al respecto, esta investigadora identifica que, si bien la modalidad de examen virtual permite valorar todos los niveles de actividad cognoscitiva: conocimiento (memoria), comprensión, aplicación, análisis y evaluación, promueve menores niveles de ansiedad posiblemente por la posibilidad de una mayor frecuencia de evaluaciones, habituación, y por la inmediatez de la obtención de las calificaciones y retroalimentación; en tanto que para Delgadillo Rodríguez *et al.* (2019), la reducción de estrés y ansiedad deriva de la posibilidad de realizar el exámenes frente a un computador y no frente al docente, permitiéndoles de forma más eficientes mostrar sus conocimientos.

Con el propósito de indagar diferencias entre las valoraciones de la enseñanza tradicional y la enseñanza virtual se les consultó a los participantes de este estudio sobre tres aspectos principales: a) comprensión de las clases, b) dificultades de concentración y, c) dificultad para hacer consultas y evacuar sus dudas. Estos tres ejes fueron analizados discriminando las clases con contenido mayoritariamente teórico de aquellas con

contenido predominantemente práctico. En este sentido, se hallaron mejores niveles de comprensión de las clases teóricas dictadas bajo la modalidad virtual y mejores en las clases prácticas con modalidad presencial; mayores niveles de distractibilidad en la modalidad virtual, tanto en las clases teóricas como prácticas, no existiendo diferencias entre ambas modalidades educativas respecto a las dificultades para evacuar las dudas.

Es importante resaltar que la noción de comprensión, como medida de efectividad del aprendizaje, así como el de concentración, son conceptos complejos con múltiples dimensiones y que deberían medirse con múltiples medidas objetivas; sin embargo este estudio ha tenido como propósito relevar la percepción de los estudiantes, y por lo tanto evaluarlo desde una perspectiva subjetiva. Un enfoque similar lo encontramos en el estudio elaborado por Morice *et al.* (2020), realizado con 136 estudiantes de medicina de París, Francia. En este caso, nuestros datos parecen contradecir, al menos parcialmente, lo hallado por este grupo de investigadores quienes concluyeron que el nivel de adquisición de conocimientos y el de concentración no difería significativamente entre las dos modalidades educativas. Al respecto, creemos que tal aparente contradicción puede explicarse por la discriminación que hemos realizado en nuestro estudio entre clases de contenido teórico y práctico, las que de hecho han sido evaluadas de modo diverso por los participantes del estudio.

Respecto a la distractibilidad, en el contexto de pandemia, Doan Thi Hue Dung (2020) en una muestra de 205 estudiantes de la Universidad Internacional de Hong Bang, de la ciudad Ho Chi Minh, Vietnam, encontró que las clases virtuales promovieron una serie de señalamientos en el alumnado, entre las que se destacaban: tiempo extenso mirando las pantallas digitales, falta de condiciones de interacción social, temor a la evaluación en línea, problemas de concentración y, en menor frecuencia, dificultades para asimilar los contenidos de las clases.

Profundizando, encontramos características distintivas en las variables en estudio según género. Las mujeres valoraron más favorablemente que los varones la comprensión lograda en las clases virtuales con contenidos teóricos y las clases presenciales con contenido práctico, mientras que los hombres manifestaron mayores dificultades de concentración durante las clases virtuales con contenido teórico. Al respecto, los datos parecen contradecir, en algún sentido, el trabajo realizado por Ramírez Correa *et al.*, (2010), quienes en una muestra de 159 estudiantes chilenos encontraron que no existen diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos al momento de adoptar una plataforma e-learning. Los matices encontrados en nuestro trabajo, señalan la posibilidad de que existan discrepancias respecto de la preferencia, utilidad y aprovechamiento de su uso, por lo que nuestros datos parecen respaldar más las investigaciones de Ong y Lai, (2006) y Rodríguez (2012) de quienes han demostrado una mayor satisfacción por la enseñanza virtual en las mujeres; y el trabajo de Johnson (2011), quien concluye en su estudio que las mujeres presentan mayor comunicación, una percepción de mayor presencia social, mejor rendimiento y mayor satisfacción con la modalidad de enseñanza virtual, en comparación con los hombres. Asimismo, el hecho de que las mujeres planteen con mayor frecuencia sus dudas, ya sea de forma presencial o bien bajo la modalidad virtual, podría encontrar su explicación en las afirmaciones de Rodríguez (2012) quien asevera que en términos generales las mujeres son más previsoras, organizadas, participativas y comprometidas en el proceso de enseñanza.

En relación a las condiciones ambientales de estudio se encontró que una cuarta parte de los participantes no cuenta con las comodidades necesarias. Analizando si esta

situación determinaría diferencias, se logró identificar que este grupo de estudiantes presenta mayores dificultades para concentrarse y atender durante las clases prácticas en la modalidad virtual. Esto podría explicarse por dos motivos; primero, muy probablemente las limitaciones ambientales en el hogar tienen una incidencia menor durante el dictado de las clases presenciales dado que el proceso de aprendizaje se realiza mayoritariamente en entornos más adecuados, por ejemplo, el salón de clases; y en segundo lugar, quizás las actividades prácticas virtuales llevadas a cabo por estos alumnos han sido más demandantes en términos cognitivos que las usualmente realizadas presencialmente.

Las condiciones de conectividad en la educación virtual juegan un papel decisivo. En nuestro estudio la porción de estudiantes que presenta dificultades para acceder y descargar los contenidos de tipo audiovisual presentan mayores dificultades para apropiarse de los conocimientos de las clases teóricas como de las prácticas dictadas bajo la modalidad virtual, manifestando mayores inconvenientes vinculados con la atención y concentración en comparación con la modalidad presencial, prefiriendo hacer preguntas durante el dictado de clases bajo la modalidad presencial. Este dato plantea cierto cuestionamiento a las clases virtuales ofrecidas por videoconferencias que no contemplan la posibilidad de acceso diferido a los alumnos con la finalidad de poder visualizarlas con mayor fluidez, por ejemplo, descargando el archivo.

Finalmente, el grupo de alumnos, enmarcado dentro del Régimen académico especial de la UNSL, afirma mayores niveles de concentración y atención durante el dictado de clases virtuales con contenidos prácticos. Como ha sido descrito con anterioridad, este conjunto de estudiantes heterogéneo está compuesto por alumnos que son madres, padres, representan a la institución educativa en eventos deportivos y/o trabajan; por lo que cabría preguntarse inicialmente si es posible que este grupo presente un mayor nivel de compromiso con las actividades educativas.

5. Conclusiones

Si bien este estudio ha encontrado una preferencia de la modalidad de enseñanza tradicional, suponemos que tal valoración pudo estar influida por la repentina implementación de la educación virtual y demás factores asociados al aislamiento social obligatorio producto de la pandemia de Covid-19. Los participantes encontraron que la modalidad virtual representa mayores dificultades, aunque señalan que los exámenes presenciales tienen un mayor grado de dificultad de aprobación, desencadenando mayores niveles de ansiedad.

Al discriminar clases con predominio de contenidos teóricos y prácticos, se encontró niveles más elevados de comprensión de las clases teóricas dictadas bajo la modalidad virtual y así como en las clases prácticas, pero con modalidad presencial; mayores niveles de distractibilidad en la modalidad virtual, tanto en las clases teóricas, como prácticas; y no se corroboraron diferencias entre ambas modalidades educativas respecto a las dificultades para evacuar las dudas. Asimismo, se encontró que las mujeres tienden, independientemente de la modalidad de enseñanza, a plantear más frecuentemente sus dudas, presentando una mejor valoración respecto de la comprensión lograda en las clases virtuales con contenidos teóricos y en las clases presenciales con contenido práctico. En tanto, los varones informan mayores dificultades de concentración durante las clases virtuales con contenido teórico.

El relevamiento de datos determinó que una cuarta parte de la muestra no contaba en su hogar con las comodidades ambientales necesarias para estudiar bajo la modalidad online, este grupo manifestó problemas de concentración notorios durante las clases prácticas dictadas bajo modalidad virtual, aspecto que se replica en el grupo de estudiantes que tiene problemas de conectividad para acceder o descargar el material audiovisual quienes, además, presentan más dificultades de comprensión tanto de las clases teóricas como de las prácticas dictadas bajo la modalidad virtual.

Finalmente, y en términos generales, la implementación de la educación mediante entornos virtuales ha mostrado durante la pandemia una gran utilidad, asentimiento y resultados aceptables según los alumnos. No obstante, de continuar con políticas de modalidades de enseñanza de tipo e-learning o b-learning se hace necesaria una mayor capacitación de los docentes y numerosos estudios que permitan delinear las mejores estrategia educativas ya que, según expresan Vargas Cubero y Villalobos Torres (2018), el uso de plataformas y de tecnología si bien pueden potenciar y favorecer el aprendizaje, requiere de una buena organización de las asignaturas y de contenidos especialmente desarrollados para promover aprendizajes con significatividad.

6. Referencias bibliográficas

- Alonso Jiménez, I. (2012). *Ejercicios y exámenes virtuales: Instrumentos para favorecer el aprendizaje*. Tesis de Maestría en Tecnología Educativa con acentuación en medios innovadores de aprendizaje. Universidad Virtual Escuela de Graduados en Educación. https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/571226/DocsTec_12205.pdf
- Bao, W. (2020). COVID-19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2, 113–115. <https://doi.org/10.1002/hbe2.191>
- Benila Pearl, J. y Arunfred, N. (2019). A Comparative Study on the Concentration Skill between E- Learning Methods and Traditional Learning Methods among Higher Education Students. *Asia Pacific Journal of Multidisciplinary Research*, 7(4), 67-73. <http://www.apjmr.com/wp-content/uploads/2019/11/APJMR-2019-7.04.02.10.pdf>
- Bergmann, J., y Sams, A. (2014). *Dale vuelta a tu clase*. Fundación Santa María-Ediciones.
- Bravo Ramos, L., Sánchez Núñez, J. A. y Farjas Abadía, M. (2004). *El uso de sistemas b-learning en la enseñanza universitaria*. Coloquio Aulas con Software, SIMO (Madrid). http://www.ice.upm.es/wps/jlbr/Documentacion/Usos_b-LearComu.pdf
- Cabero Almenara, J. (2006). Bases pedagógicas del e-learning. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 3(1), 1-10. <https://www.redalyc.org/pdf/780/78030102.pdf> ISSN 1698-580X
- Copari Romero, F. G. (2014). La enseñanza virtual en el aprendizaje de los estudiantes del instituto superior tecnológico pedro Vilcapaza - Perú. *Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 5(1), 14-21. <https://www.redalyc.org/pdf/4498/449844867002.pdf>. ISSN: 2219-7168.

- Daniels, M., Sarte, E. y Cruz, J. (2019). Students' perception on e-learning: a basis for the development of e-learning framework in higher education institutions. *IOP Conference Series: Materials Science and Engineering*. 482. doi:10.1088/1757-899X/482/1/012008.
- DECNU-297-APN-PTE (2020). *Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio*. Boletín Oficial de la República Argentina. Presidencia de la Nación. <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/227042/20200320>
- Delgadillo Rodríguez, R., Rojas García, B. y Mora Delgadillo, J.A. (2019). *La evaluación en el ambiente virtual a través de Moodle*. Ponencia en XIX Congreso Internacional sobre Innovaciones en Docencia e Investigación en Ciencias Económico Administrativas. <http://apcam.org.mx/wp-content/uploads/2019/03/PONENCIA-18-UAN-Tepic-1.pdf>
- Doan Thi Hue Dung (2020). The Advantages and Disadvantages of Virtual Learning. *IOSR Journal of Research y Method in Education (IOSR-JRME)*, 10(3), 45-48. DOI: 10.9790/7388-1003054548
- Duong, V., Pham, P., Yang, T., Wang, Y, y Luo, J. (2020). "The ivory tower lost: How college students respond differently than the general public to the covid-19 pandemic," *arXiv Cornell University preprint arXiv:2004.09968v1*. <https://arxiv.org/pdf/2004.09968.pdf>
- Ghebreyesus, T. A. (2020). *Alocución de apertura en la rueda de prensa sobre la COVID-19 celebrada el 11 de marzo de 2020*. <https://www.who.int/es/dg/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>
- Hernández Godoy, V., Fernández Morales, K. y Pulido, J. (2018). La actitud hacia la educación en línea en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 349-364. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.2.277451>.
- IESALC (2020). *COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después*. UNESCO. <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>
- Johnson, R. D. (2011). Gender Differences in E-Learning: Communication, Social Presence, and Learning Outcomes. *Journal of Organizational and End User Computing (JOEUC)*, 23(1), 79-94. <https://doi.org/10.4018/joeuc.2011010105>.
- Khan, B. H., y Ally, M. (2015). *International Handbook of E-learning, Volume 1: Theoretical Perspectives and Research*. Routledge, Taylor y Francis Group.
- Márquez Zetina, J. (2020). De la educación tradicional a una educación remota: retos y oportunidades dentro de la emergencia sanitaria. *Educación Química*, 31, 88-91. <https://doi.org/10.22201/fq.18708404e.2020.5.77103>.
- Moreno, S. (2020). La innovación educativa en los tiempos del Coronavirus. *Salutem Scientia Spiritus*, 6, 14-26.

- Morice, A., Jablon, E., Delevaque, C., Khonsari, R. H., Picard, A. y Kadlub, N. (2020). Virtual versus traditional classroom on facial traumatology learning: Evaluation of medical student's knowledge acquisition and satisfaction. *Journal of Stomatology, Oral and Maxillofacial Surgery*. (In Press, Corrected Proof) <https://doi.org/10.1016/j.jormas.2020.03.001>.
- Nabi, Y. A., Shaprova, G. G., Buganova, S. N., Shaushekova, B. K. y Turkenov, T. K. (2017). Methodological aspects of E-Learning innovativeness. *Revista Espacios*, 38(25), 22-29. <http://www.revistaespacios.com/a17v38n25/a17v38n25p22.pdf>
- Naciri, A., Baba, M. A., Achbani, A., y Kharbach, A. (2020). Mobile Learning in Higher Education: Unavoidable Alternative during COVID-19. *Aquademia*, 4(1), ep20016. <https://doi.org/10.29333/aquademia/8227>.
- Ong, C. S., y Lai, J. Y. (2006). Gender differences in perceptions and relationships among dominants of e-learning acceptance. *Computers in Human Behavior*, 22(5), 816–829. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2004.03.006>.
- Organista, J., y Backhoff, E. (2002). Opinión de estudiantes sobre el uso de apoyos didácticos en línea en un curso universitario. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 1-14. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/52/95>.
- Ramírez Correa, P., Rondán Cataluña, F. J., y Arenas-Gaitán, J. (2010). Influencia del Género en la Percepción y Adopción de e-Learning: Estudio Exploratorio en una Universidad Chilena. *Journal of technology management y innovation*, 5(3), 129-141. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-27242010000300010>.
- Rodríguez, O. M. (2012). *La satisfacción del usuario en la enseñanza virtual: El caso del sistema universitario andaluz*. Tesis doctoral. Universidad de Granada, España. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/25151/21613084.pdf>
- Shenoy, V., Mahendher, S. y Vijay, N. (2020). COVID 19 Lockdown Technology Adoption, Teaching, Learning, Students Engagement and Faculty Experience. *Mukt Shabd Journal*, 9(4), 698-702.
- Vargas Cubero, A. L. y Villalobos Torres, G. (2018). El uso de plataformas virtuales y su impacto en el proceso de aprendizaje en las asignaturas de las carreras de Criminología y Ciencias Policiales, de la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica. *Revista Electrónica Educare*, 22(1), 1-20. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-1.2>.
- Woolliscroft, J. O. (2020). Innovation in Response to the COVID-19 Pandemic Crisis. *Academic medicine: journal of the Association of American Medical Colleges*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000003402>.

DOCUMENTOS

Documents

1



*Oppivelvollisuuden laajentamisen
toimeenpano: seurantasuunnitelma
2021–2024. Finlandia y la enseñanza
obligatoria hasta los 18 años*

*Oppivelvollisuuden laajentamisen toimeenpano:
seurantasuunnitelma 2021–2024. Finland and
compulsory education up to the age of 18*

**Alicia Sianes Bautista*;
Encarnación Sánchez Lissen****

DOI: 10.5944/reec.40.2022.32488

Recibido: **21 de diciembre de 2021**
Aceptado: **21 de diciembre de 2021**

*Alicia Sianes Bautista: Profesora Ayudante Doctora de la Facultad de Formación del Profesorado. Universidad de Extremadura. Dpto. Ciencias de la Educación (Teoría e Historia de la Educación). Datos de contacto: E-mail: sianes@unex.es ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2285-6937>

**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

Resumen

Los cambios en el mercado laboral, los modelos tecnológicos y digitales que se imponen en la sociedad, las altas cifras de abandono escolar que hay en determinados países, así como las nuevas competencias de cualificación y de formación, hacen que muchos gobiernos se planteen –al menos como un estudio prospectivo– la conveniencia o no de ampliar la enseñanza obligatoria hasta los 18 años. No es una medida nueva para algunos países, pero sí lo es en el caso de Finlandia, cuya obligatoriedad ha dado comienzo este curso escolar, en agosto de 2021. Para ello, the *Ministry of Education and Culture* y the *Finnish National Agency for Education* han puesto en marcha el Plan 2021-2024, a partir del cual se pretende implementar esta disposición. De esta forma, Finlandia proyecta aumentar las tasas de empleo que afectan a esta población, aumentar también los indicadores de igualdad entre los jóvenes, así como el nivel formativo y de competencias. A la vuelta de unos años se podrá ver la efectividad de esta medida y la oportunidad o no de la misma. Concretamente, a final de este ciclo, en 2024, está previsto una evaluación del impacto de la reforma..

Palabras clave: Finlandia; enseñanza obligatoria; abandono escolar temprano; educación secundaria superior.

Abstract

Changes in the labour market, digital and technological models imposed on society, high numbers of school dropouts in some countries, as well as new qualifications and training skills make many governments consider the utility of extending compulsory education up to 18 years or not, at least as a prospective study. It is not a new measure in some countries, but in the case of Finland it is indeed, where the new age limit has already in place since August 2021, when the Ministry of Education and Culture and the Finnish National Agency for Education launched the Plan for the period 2021-2024, which aims at implementing this initiative. This way, Finland intends to increase young employability rates, their equality indicators, as well as their formative level and skills. Specifically, by the end of this cycle, in 2024, an evaluation has been scheduled to assess the impact of the reform.

Keywords: Finland; compulsory education; early school dropout; upper secondary education.

1. Introducción

La educación en Finlandia se considera, además de un bien público, un derecho humano universal (Sahlberg, 2013). Influenciada por Alemania, la Unión Soviética y Suecia, la esencia de la educación finlandesa viene ligada a un conservadurismo pedagógico que, junto a la madurez del consenso social y a la homogeneidad social y educativa del país, ha logrado posicionar a su sistema escolar en unas cotas de excelencia sin precedentes (García Ruiz, 2011) que han derivado en un modelo mundialmente conocido por su prestigio y que, de la mano de diversos informes internacionales, han dejado patente y de manera reiterada, sus buenos resultados. Con un estilo distintivo, su filosofía y trasfondo educativo es notablemente más tradicional que el del resto de países escandinavos (Noonoo, 2015).

En octubre de 2020, el gobierno finlandés presentó una propuesta al parlamento con el objetivo, entre otros, de extender la obligatoriedad de la enseñanza hasta la mayoría de edad (18 años). La finalidad no es otra que elevar el nivel formativo y las competencias de los jóvenes finlandeses, reduciendo vacíos de aprendizaje, incrementando la equidad y la no discriminación en el ámbito educativo. La ministra de educación finlandesa, Li Anderson, subraya la extrema dificultad de subsistir en pleno siglo XXI contando únicamente con la educación básica, a la vez que destaca que el 16 % de los jóvenes finlandeses no llega a finalizar la educación secundaria (Finland Today, 2020). Por lo tanto, uno de los propósitos de la implantación de esta medida consiste en tratar de erradicar dicha problemática. A pesar de ser una iniciativa apoyada por buena parte de la sociedad y de la clase política, sin embargo, la oposición, proponía atender en un primer momento a la Educación Infantil, previa a la etapa escolar (Yle, 2020), en lugar de extender la obligatoriedad de la enseñanza hasta la mayoría de edad.

Junto a estos propósitos, si hay otro factor que influye en esta decisión, ese es PISA y más concretamente los datos del último informe publicado (PISA 2018), cuyos resultados en Finlandia, si bien continúan muy por encima de la media del resto de países participantes, en general, han descendido con respecto a los obtenidos en 2015 (OECD, 2020) y con los directamente anteriores. Además de estas singularidades, y al valorar este escenario, desde la European Commission (2020), se propone el refuerzo de las medidas de apoyo al empleo y a las políticas activas del mercado de trabajo. Una circunstancia que prevé, en esta extensión de la enseñanza básica, una disposición adecuada para alcanzar el objetivo.

Bajo esta mirada, nos acercamos a la estructura del sistema escolar finlandés, para valorar el cambio que afecta a esta decisión, reparando en los elementos más significativos de la misma y mencionando, entre otros aspectos, algunos de esos países que ya contemplan la enseñanza obligatoria hasta los 18 años. Finalmente, cabe valorar el seguimiento y la consolidación de la propuesta, una acción encomendada al Ministerio de Educación y Cultura (*Undervisnings- och kulturministeriet*) y a la Agencia Nacional Finlandesa de Educación (*Opetushallitus*).

2. Sistema escolar finlandés

El modelo educativo finlandés muestra un claro compromiso con la provisión de educación pública y de calidad, dando respuesta a las necesidades locales, una cuestión que justifica los elevados niveles de descentralización escolar, aunque, en determinadas

ocasiones, la toma de decisiones surja de estrategias centralizadas (OECD, 2020), como la aquí concerniente.

La ampliación de la enseñanza obligatoria hasta los 18 años va a diseñar un sistema escolar no solo más extenso, sino también más garantista y comprometido con el entorno laboral. Reseñamos las etapas que lo componen para poder identificar el nuevo escenario que comporta esta reforma.

2.1. Estructura del Sistema escolar finlandés

En el sistema escolar finlandés se distinguen siete etapas: *Varhaiskasvatus*, educación para bebés de 0 a 3 años correspondiente al nivel CINE 010 (educación de la primera infancia); *Esiopetus*, educación para infantes de 3 a 6 años correspondiente al nivel CINE 020 (educación primaria); *Perusopetus*, educación para niños/as y adolescentes de 7 a 16 años correspondiente con los niveles CINE 1 y 2 (educación primaria y educación secundaria inferior); *Lukiokoulutus*, educación de 16 a 18 años correspondiente con el nivel CINE 3 (educación secundaria superior); *Ammatillinen koulutus*, formación destinada también a alumnado de 16 a 18 años, correspondiente con el nivel CINE 4 (educación postsecundaria no terciaria); la educación terciaria, dividida en *Ammattikorkeakoulut*, que serían similares a los institutos politécnicos, correspondiente con el nivel CINE 5 (educación terciaria de ciclo corto) y en *Yliopistot* o universidades, correspondiente con el nivel CINE 6 (grado en educación terciaria o nivel equivalente).

La *Varhaiskasvatus* la conforman entidades dedicadas a la atención y al cuidado de niños y niñas de 0 a 3 años con un fuerte énfasis pedagógico. En este tipo de educación se le otorga una especial importancia al crecimiento, el desarrollo, el aprendizaje y la promoción del bienestar de la primera infancia. *Esiopetus* ha sido, hasta ahora, un tipo de educación gratuita previa a la escolarización obligatoria. En la *Perusopetus* se apoya el crecimiento y el desarrollo del alumnado como personas y miembros de la sociedad, transmitiéndoles desde este ámbito los conocimientos y habilidades necesarias para tal fin. Esta enseñanza gratuita obligatoria, se subdivide en nueve grados o cursos. *Varhaiskasvatus*, *Esiopetus* y *Perusopetus* forman, en definitiva, un todo en pro del desarrollo y el aprendizaje del educando que servirá de base para el aprendizaje de forma permanente.

Lukiokoulutus aborda los contenidos acordes a una educación general que otorga al alumnado la posibilidad de continuar sus estudios en una universidad o en un instituto politécnico. En estas instituciones el alumnado completa, al menos, 150 créditos y los estudios suelen tener una duración de tres años.

En la *Ammatillinen koulutus* se pretende que el alumnado desarrolle las habilidades de carácter más profesional, competencias de la vida laboral, promover el espíritu empresarial, apoyar el aprendizaje permanente y, por supuesto, seguir contribuyendo a ser un miembro activo de la sociedad. Desde esta vía también se posibilita la continuación de estudios universitarios.

En la educación superior finlandesa coexisten las *Ammattikorkeakoulut* y las *Yliopistot*. En el primer caso, los institutos politécnicos se centran en el perfeccionamiento de las competencias para el adecuado desempeño de la vida laboral y basando su actividad, principalmente, en elevados requisitos profesionales acorde a las exigencias del siglo XXI. Las universidades, en el segundo caso, se caracterizan por la investigación científica y, basada en ella, la docencia de más alto nivel.

3. Oppivelvollisuuden laajentamisen toimeenpano: seurantasuunnitelma 2021–2024

Esta nueva reglamentación, en vigor desde el 1 de agosto de 2021, se construye sobre tres pilares fundamentales: la extensión de la edad obligatoria hasta los 18 años, garantizar la gratuidad de la enseñanza en esta etapa, además de los recursos materiales necesarios y, finalmente, la mejora de la orientación y el asesoramiento al alumnado. Se destacan, a continuación, algunos de los indicadores más significativos de esta reforma y de su implementación.

3.1. Motivos generales que sugieren la extensión de la enseñanza obligatoria hasta los 18 años

Aunque el propio documento de ley recoge diversas razones que justifican esta medida, el motivo principal gira en torno a las dificultades que tienen en estos momentos, y que previsiblemente tendrán en el futuro, aquellas personas que carecen de una educación secundaria completa y/o titulaciones superiores, para desenvolverse con facilidad en el mundo laboral. De esta manera se pretende garantizar que todo el alumnado que complete la educación obligatoria, también adquiera los conocimientos, habilidades y competencias necesarias para la educación secundaria superior (Ministry of Education and Culture, 2021). Con esta medida se espera elevar el nivel de educación y competencias en Finlandia, reducir las brechas de aprendizaje, impulsar la igualdad y la no discriminación en la educación, mejorar el bienestar de los jóvenes, elevar la tasa de empleo. El alumnado podrá elegir qué tipo de estudios obligatorios desea realizar y en qué tipo de institución.

Además de los motivos meramente instructivos y educativos, esta propuesta también representa un refuerzo económico para el país si atendemos a los estudios que explican una relación directa entre los años de escolarización y el crecimiento económico o, en su caso, el impacto que puede tener sobre los dos ámbitos, el educativo y el social (Cabus y De Witte, 2011) e incluso, si a largo plazo, dicho crecimiento económico obedece al *knowledge capital* de una nación (Hanushek y Woessmann, 2015). Si lo miramos desde otra vertiente, esta estrategia podría mitigar las consecuencias negativas que pueden llegar a tener para la economía de un país y para las propias personas, un abandono escolar temprano elevado (CEDEFOP, 2016; Savvides, *et al.*, 2021)

Ante una disposición de este tipo, donde no solo es relevante la medida en sí misma, sino todo lo que esta compromete y afecta a otros sectores, requiere ser valorada atendiendo a los beneficios y perjuicios que, a corto, medio y largo plazo puede llegar a generar en este país. En esta misma línea resulta necesario conocer la utilidad que proporciona a la población y los desafíos que conlleva su implementación en cualquiera de los ámbitos sobre los que incide. Un dictamen sólido añadirá rigor, crédito y confianza hacia la misma. Son muchos los estudios que, referidos a otros contextos y países, han arrojado luz al respecto ayudando a analizar y a comprender esta decisión, en un sentido y otro (Feito, 2010; Marqués, 2020; Messacar y Oreopoulos, 2013). En cualquier caso, puede resultar una medida controvertida si reconocemos, en la misma línea que Sanz (2020, p. VI) que «las políticas educativas tienen que considerar no solo el aumento de los años de estudios sino la adquisición efectiva de capacidades que mejoren la empleabilidad, y en particular las competencias que facilitan el desarrollo profesional en un escenario digitalizado».

3.2 La ampliación de una enseñanza gratuita

La educación en Finlandia es gratuita en todos los niveles y ahora también se extiende a la educación secundaria superior. Este carácter afecta a la enseñanza propiamente dicha y, además, a las comidas escolares, a los libros de texto, a otros materiales didácticos, al desplazamiento a los centros escolares (de 7 km o más). Asimismo, pueden acceder a todos los exámenes escolares que deban realizar para completar esta etapa, y en caso de repetición, por algún motivo justificado, la educación seguirá siendo gratuita hasta los 20 años.

3.3 Dos beneficios clave de la extensión de la enseñanza: promover la igualdad y disminuir el abandono escolar temprano

Desde la década de los 70, en Finlandia, se ha ido construyendo un modelo educativo centrado en el valor de la equidad, que ha encontrado en la enseñanza obligatoria y gratuita unas medidas propicias para ese alcance. Cada uno de estos principios, la enseñanza obligatoria y gratuita, además de la igualdad de oportunidades, son argumentos esenciales que se describen en la Constitución finlandesa. Así, en el Artículo 16 sobre el Derecho a la Educación se contempla que:

Todas las personas tienen derecho a una educación básica gratuita. La obligatoriedad de la educación estará regulada por Ley. El poder público debe asegurar a todas las personas, de acuerdo con lo que se regule más precisamente por Ley, la posibilidad igualitaria de acceder, conforme a sus capacidades y necesidades especiales, a una educación diferente de la básica, y de desarrollarse pese a la escasez de recursos.

Una medida como esta, donde la mayoría de edad coincide con el periodo obligatorio de enseñanza suena a reto, pero gran parte de su éxito radica en la igualdad de oportunidades que ofrece esta ampliación. Este objetivo ya ha sido motivo de interés y una experiencia valiosa en otros países, como el caso de Portugal (OECD, 2018).

Por otro lado, se aspira a mejorar los datos relativos al abandono escolar entre los estudiantes. De hecho, para contener estas cifras, los expertos hablan de los beneficios que puede aportar la extensión de la obligatoriedad, dado que se abre paso a una mayor igualdad, tal como argumenta Feito (2010, p. 80) al señalar «que el abandono escolar temprano se concentra en determinados grupos sociales». Aunque en algunos casos se ha podido tachar de ser una propuesta excesivamente quimérica, sin embargo, el modelo logrará sus objetivos si se camina hacia la igualdad, pero sin perder la diversidad.

3.4 Programa de Orientación: un recurso adicional de esta medida

Uno de los recursos más a propósito de esta medida es el *Programa de Orientación* que se pone en marcha. En él se describen diversos objetivos que tienen relación tanto con las estrategias de orientación y con las iniciativas formuladas, como con las necesidades de los estudiantes. Estos son:

- Reforzar el asesoramiento de orientación que garantice la continuidad de un nivel de educación secundaria a otro superior;
- Que la orientación se adapte a las necesidades de los estudiantes;
- Aumentar la igualdad educativa ofreciendo mayores oportunidades en el ámbito laboral o bien, invitando a continuar los estudios;
- Proporcionar un asesoramiento profesional oportuno y acorde a los intereses, necesidades y a la realidad de cada estudiante.

Por lo tanto, este asesoramiento está especialmente dirigido a estudiantes que presentan dificultades para el aprendizaje y también, para estudiantes extranjeros con problemas para el conocimiento del idioma, entre otros.

3.5 El seguimiento de la propuesta y del Plan 2021-2024

El capítulo 10 de esta reforma se centra fundamentalmente en realizar un seguimiento a los estudiantes en varias vertientes, por un lado, evaluar la formación y las competencias alcanzadas, por otro, comprobar si se logra finalizar los estudios o bien, si la población escolarizada hasta los 18 años continúa con los estudios superiores y, finalmente, evidenciar si se accede al ámbito laboral de forma inmediata.

Además de hacer una valoración global de estas temáticas, la reforma también prevé hacer un seguimiento de diversos indicadores, entre ellos: identificar y atender a los estudiantes que presenten diversidad funcional o que necesiten algún apoyo especial, cuidar la orientación vocacional y la orientación hacia los estudios, ponderar los recursos destinados al bienestar de los estudiantes, aplicar los criterios de calidad, ocuparse de la enseñanza del finés y del sueco como segunda lengua, adecuar convenientemente el número de plazas disponibles, etc. Con todo ello, el programa contempla que, hasta 2024 y de manera regular, se harán revisiones y se evaluarán los procesos, así como los resultados parciales que se vayan obteniendo.

A lo largo de todo el proceso se analizan los datos junto al Ministerio de Asuntos Sociales y Salud (*Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö*) que ayuda a examinar la disponibilidad de los servicios y las medidas de apoyo con las que se cuenta. Asimismo, para atender a todos los procedimientos asociados a esta reforma, se pone especial énfasis en los profesionales que se encargan de atender la formación presencial y en línea, la enseñanza de una segunda lengua y la orientación. Realmente, tan importante son los resultados como la preparación de los docentes que lo llevan a cabo. Este proceso requiere de evaluaciones externas e independientes y la agencia responsable de la educación en Finlandia (*Kansallinen koulutuksen arviointikeskus*) asumirá buena parte de ese cometido a lo largo del mismo.

Para obtener resultados en relación a cada una de las dimensiones que comporta esta iniciativa, se utilizarán diversas encuestas, unas relacionadas con la salud de los estudiantes en la escuela y con los servicios de asistencia que se les ofrece, y otras centradas en obtener información de los estudiantes de secundaria y de formación profesional. Para ello se utiliza AVOP (*Ammattikorkeakoulujen valmistumisvaiheen opiskelijapalautekysely*), que es un sistema que recopila diversa información a partir de encuestas, y ayuda a evaluar diversos elementos y a comprobar el impacto que puede tener sobre la educación. De la misma manera que hay que hacer un seguimiento de los logros formativos y educativos, el Plan también recoge un seguimiento desde el punto de vista económico poniendo especial atención a los costes que conlleva la obligatoriedad de esta transición y, en su caso, también, proceder a una rectificación si fuera necesario.

4. Un modelo que ya implementaron otros países

Cada vez que salen a la luz las cifras relacionadas con el abandono escolar temprano y con otros indicadores asociados a las tasas de desempleo y de formación, se vuelve recurrente el debate sobre la ampliación hasta los 18 años de la enseñanza básica y obligatoria. Si bien cada país realiza su propio estudio de introspección, el *Parlamento*

Europeo proclamó hace algo más de 10 años, una propuesta relacionada con esta iniciativa y que se recoge en la *Resolución del Parlamento Europeo* de 1 de diciembre de 2011. Concretamente, la recomendación expuesta en el punto 43 sugiere que:

Los Estados miembros hagan a los padres responsables de la educación de sus hijos hasta que alcancen los 18 años, de forma que la escuela obligatoria se prolongue dos años más, desde los 16 a los 18 años, o hasta finalizar la educación secundaria.

Esta medida, pensada para abordar el abandono escolar prematuro, es una estrategia a considerar en este momento, dentro de las políticas educativas que abrazan diversos territorios. En esta línea hay diversos países que ya cuentan con la ampliación de la enseñanza obligatoria hasta los 18 años, para lo cual, han utilizado diferentes medidas, aunque objetivos similares.

En un repaso por Europa (European Commission, 2021), encontramos los casos de Bélgica, Alemania (12 *Länder*), Francia, Portugal y, ahora, Finlandia. De todos ellos, Francia es la que tiene un mayor número de años de escolarización obligatoria (15) dado que la reciente ley de Francia (*Loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance*) amplió dicha escolaridad a los tres años de edad.

5. Conclusiones

A lo largo de este análisis se ha ido comprobando la importancia de la medida tomada y los valores asociados a la misma. En torno a ellos hay 4 razones que sobresalen con esta aplicación y son: razones educativas, económicas, laborales y sociales. Probablemente, cada una tiene sentido por sí sola, pero lo tienen aún más si se explican unidas al resto de razones, de las que se destaca lo siguiente:

- 1- Razones educativas. Todos los argumentos que justifican la ampliación de la enseñanza obligatoria son de gran importancia, sin embargo, las educativas, cuentan con una relevancia extraordinaria y un gran peso. Esta medida se explica si se alcanza un mayor nivel formativo, lo que fortalecerá y elevará el nivel de educación y competencias en Finlandia, siempre que reduzca la brecha de aprendizaje, se impulse la igualdad y la no discriminación en la educación, se mejore el bienestar de los jóvenes o se eleve la tasa de empleo, entre otros aspectos. El valor de esta razón es que, a su vez, ejerce una gran influencia sobre el resto de razones. Si uno de los grandes objetivos de esta ampliación de la enseñanza obligatoria es lograr disminuir el abandono escolar temprano, parece necesario acompañar a la propuesta con medidas de orden estratégico además de llevar a cabo políticas de prevención (Mackey y Duncan, 2013) que hagan posible este reto. En este sentido, el Plan 2021-2024 de Finlandia se desarrolla a partir de diversas iniciativas, tal como se ha ido señalando a lo largo del manuscrito.
- 2- Razones económicas. Una iniciativa como esta, que debe garantizar el nivel de formación de los jóvenes finlandeses, ha de ser al mismo tiempo una inversión para el país. Por lo tanto, es menester que los beneficios sean perceptibles a medio plazo, cuando las nuevas cohortes, mejor cualificadas, accedan al mundo profesional. Asimismo, entre otros aspectos, muchos de los beneficios económicos se obtienen al reducir las cifras sobre el abandono escolar temprano. A medio plazo, también será posible valorar esta medida en Finlandia.

- 3- Razones laborales. Será posible afirmar que la iniciativa es adecuada si, en un breve período, los estudiantes que finalizan la etapa obligatoria acceden con agilidad y rapidez al mundo laboral. En la medida en la que se incrementen las tasas de empleo que afectan a esta población, aumentarán también los indicadores de igualdad entre los jóvenes, así como su nivel formativo y competencias. En general, el mundo laboral es sensible a estos cambios. Con esta medida y con su entrada en vigor, sale a relucir la posible problemática laboral a la que se enfrenta un amplio número de jóvenes que, actualmente se encuentran trabajando, y cuyos horarios laborales se solapan con los de la formación, cuya asistencia es obligatoria (Ministry of Economic Affairs and Employment, 2021). Como alternativa, los estudiantes pueden compaginar su labor profesional con la formación en la educación secundaria superior dando pie, de esta forma, a un modelo de obligatoriedad a tiempo parcial. Este sistema, ya contemplado en otros países, puede ser una medida intermedia y oportuna para dar cauce a esta iniciativa en determinadas circunstancias.
- 4- Razones sociales. Al elevar el nivel formativo y las competencias de la juventud finlandesa, reduciendo carencias de aprendizaje e incrementando la equidad y la no discriminación en el ámbito educativo, es posible favorecer el desarrollo de la propia sociedad. Una conciliación entre lo educativo y lo laboral puede ofrecer mejoras para la sociedad finlandesa.

Los partidos gobernantes conciben la extensión de la educación obligatoria como una reforma histórica comparable a la que hace un siglo (1921) estableciera la escolarización obligatoria durante los primeros seis cursos y, en 1968, nueve cursos (Yle, 2020). Si en cada momento han surgido motivos particulares que han planteado esta opción, también hay motivos comunes que les afectan y que, por lo general, han estado vinculados a las políticas de empleo, con el fin de lograr mejoras notables de la población finlandesa. Probablemente, gratuidad, obligatoriedad y equidad forman una triada perfecta para seguir mirando hacia la calidad educativa en este país. Con seguridad, el verdadero éxito y el impacto de esta medida de ampliación de la enseñanza obligatoria hasta los 18 años habrá que valorarla a la vuelta de unos años, comprobando, entre otros aspectos, las cifras de inserción laboral de los estudiantes que terminan la educación secundaria superior. Esperemos que la iniciativa haya merecido la pena.

6. Referencias

- Cabus, S. J. y De Witte, K. (2011). Does school time matter? On the impact of compulsory education age on school dropout. *Economics of Education Review*, 30, 1384-1398. doi: 10.1016/j.econedurev.2011.07.003
- CEDEFOP. (2016). Introduction. En CEDEFOP, *Leaving education early: putting vocational education and training centre stage. Volume I: investigating causes and extent*, (pp. 18-24). Publications Office. Cedefop research paper 57. doi: <http://dx.doi.org/10.2801/925693>
- Constitución de Finlandia [Const]. Art. 16. 11 de junio de 1999 (Finlandia). <https://finlex.fi/fi/laki/kaannokset/1999/es19990731.pdf>

- European Commission. (2020). *Recommendation for a council recommendation on the 2020 National Reform Programme of Finland and delivering a Council opinion on the 2020 Stability Programme of Finland*. https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/2020-european-semester-csr-comm-recommendation-finland_en_o.pdf
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2021). *Compulsory Education in Europe – 2021/22. Eurydice Facts and Figures*. Publications Office of the European Union. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/compulsory-education-20212022_en
- Feito Alonso, R. (2010). Escolaridad hasta los 18 años: elementos para un debate. *Cuadernos de Pedagogía*, 397, 79-83.
- Finland Today. (17 de octubre de 2020). Compulsory School Age Raised to 18; One of the Aims Is to Improve Employment Rate. *Finland Today*. <https://finlandtoday.fi/compulsory-school-age-raised-to-18-one-of-the-aims-is-to-improve-employment-rate/>
- García Ruiz, M. J. (2011). Contrastes de las culturas escolares finlandesa y española. *Revista Española de Educación Comparada*, 18, 157-202.
- Hanushek, E. A. y Woessmann, L. (2015). *The Knowledge Capital of Nations: Education and the Economics of Growth*. MIT Press.
- Loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance. <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000038829065/>
- Mackey, P. E. y Duncan, T. G. (2013). *Does raising the state compulsory school attendance age achieve the intended outcomes?* U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Mid-Atlantic. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED544499.pdf>
- Marqués, S. (23 de junio de 2020). Francisco López Rupérez: «Hagamos lo que ha hecho Portugal con su reforma curricular». *Magisnet*. <https://magisnet.com/2020/06/francisco-lopez-ruperez-imitemos-a-portugal-hagamos-para-la-reforma-curricular-lo-que-han-hecho-ellos/>
- Messacar, D. y Oreopoulos, P. (2013). Staying in School: A Proposal for Raising High-School Graduation Rates. *Issues in Science and Technology*, 29(2), 55-61. <https://issues.org/derek-high-school-graduation-rates/>
- Ministry of Education and Culture. (2021). *To All 9th grade students and their parents or guardians*. https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162875/MoEC_compulsory%20educaton.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Noonoo, S. (18 de junio de 2015). Why Scandinavian schools are superior (and what we can learn). *eSchool News*. <https://www.eschoolnews.com/2015/06/18/scandinavian-schools-291/>

- OECD. (2018). *Curriculum Flexibility and Autonomy in Portugal - an OECD review*. <https://www.oecd.org/education/2030/Curriculum-Flexibility-and-Autonomy-in-Portugal-an-OECD-Review.pdf>
- OECD. (2020). *Education policy Outlook Finland*. <https://www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Finland-2020.pdf>
- Resolución 2011/2088 [Parlamento Europeo]. En la que se aborda el abandono escolar prematuro (2011/2088(INI)). 1 de diciembre de 2011. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52011IP0531&from=EN>
- Sahlberg, P. (2013). *El cambio educativo en Finlandia ¿Qué puede aprender el mundo?* Paidós.
- Sanz, I. (Coord.) (2020). El capital humano en la economía digital. *Papeles de Economía Española*, 166, Introducción Editorial (pp. V-XVII).
- Savvides, N., Milhano, S., Mangas, C., Freire, C. y Lopes, S. (2021). Failures' in a failing education system: comparing structural and institutional risk factors to early leaving in England and Portugal, *Journal of Education and Work*, 34(7-8), 789-809. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/13639080.2021.2002831>
- Yle. (16 de diciembre de 2020). Finland extends compulsory schooling age to 18. *Yle*. <https://yle.fi/news/3-11698978>

RESEÑAS
Bibliographical Reviews

1



RESEÑA de: BRAY, M. (Ed.) (2021): *Shadow Education in Africa. Private Supplementary Tutoring and its Policy Implications* (Hong Kong: Comparative Education Research Centre, Faculty of Education, The University of Hong Kong), 114 pp. ISBN: 978-988-14241-9-8

A CARGO DE:
ADRIÁN NEUBAUER*

DOI: 10.5944/reec.40.2022.32145

Recibido: **10 de noviembre de 2021**
Aceptado: **19 de noviembre de 2021**

* ADRIÁN NEUBAUER: Graduado en magisterio de Educación Infantil y Educación Primaria. Máster en Calidad y Mejora de la Educación (UAM). Experiencia profesional en la Comunidad de Madrid como maestro de Educación Primaria en escuelas públicas. Actualmente realizando el doctorado y contratado FPI en el Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación, de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación en la Universidad Autónoma de Madrid. Miembro del Grupo de Investigación sobre Políticas Educativas Supranacionales (GIPES-UAM). Las principales líneas de investigación son: los derechos humanos, los derechos de la infancia, el derecho a la educación y la política educativa supranacional. . **Datos de contacto:** E-mail: adrian.neubauer@uam.es. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6774-1538>

Mark Bray, profesor en la Universidad de Hong Kong y Director del Comparative Education Research Centre (CERC), ha publicado recientemente el libro que presentamos disponible de forma totalmente gratuita (véase <https://bit.ly/3Dtdbks>), para abordar desde una perspectiva sistémica las causas, el funcionamiento, las consecuencias y los desafíos que plantean las tutorías privadas en África. De este modo, se presentan de forma integrada numerosos trabajos previos que han abordado esta temática en dicho continente.

El primer capítulo presenta una introducción del libro, donde justifica el sentido y la pertinencia de la obra desde una perspectiva supranacional y continental, centrada en África. Los motivos por los que el autor considera esencial publicar este trabajo son dos: uno los notables avances que han tenido lugar en el derecho a la educación en los últimos años y otro la necesidad de alcanzar el Cuarto Objetivo para el Desarrollo Sostenible (ODS4) recogido en la Agenda 2030. En él se reivindica la importante labor que desempeñan los diferentes actores, estatales y no estatales, en su consecución. Por ello, se alerta de la necesidad de avanzar en esta materia mediante acuerdos de colaboración entre los actores estatales y no estatales (empresas, fundaciones, organizaciones filantrópicas...) implicados. Una vez hecho esto, en el segundo capítulo, el autor detalla el ámbito de comparación de su investigación, que es África. También presenta algunas de las particularidades de este continente, como son su fuerte pasado colonial y la disparidad en el Producto Interior Bruto entre los 54 países africanos.

Posteriormente, ofrece una panorámica del derecho a la educación en el tercer capítulo, que ayuda notablemente a conocer y comprender cuál es el estado de la cuestión en África. Primero, señala que las estadísticas relacionadas con la tasa de escolarización son difícilmente comparables, dado que se recopilan utilizando medidas divergentes. Además, existen diferencias significativas en la matriculación del alumnado en tutorías privadas entre las regiones, siendo más acentuado este fenómeno entre las zonas rurales y urbanas. Esto se debe a que en las zonas rurales la infancia tiene menos tiempo para actividades extraescolares al colaborar en tareas laborales con sus familiares. Igualmente, en las áreas urbanas hay una mayor densidad de población y oferta extracurricular. Otra cuestión que aborda el autor es cómo los Estados regulan las tutorías privadas, donde se aprecian diferencias notables.

El capítulo 4, titulado “Demand and Supply”, se centra en describir los factores que favorecen una mayor demanda de este tipo de tutorías. Entre ellos destaca la competitividad entre las familias, quienes quieren mantener o mejorar su estatus social. También tienen un peso considerable las evaluaciones externas. Tanto es así que las principales áreas en las que inciden estas tutorías son matemáticas y lenguas. A esto se suma la desconfianza de las familias en el sistema educativo y en el profesorado, pues consideran que no son suficientes para garantizar un buen futuro a sus hijos. También presenta una panorámica de la oferta existente, que se ha visto incrementada por: la expansión de la clase media; la rápida urbanización; el hecho de que África subsahariana tenga la población más joven del mundo; y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.

Más tarde, explica el impacto de las tutorías privadas en varios ámbitos: el logro académico del alumnado; la ética y los valores sociales; y la eficacia y la eficiencia. Sobre la primera de ellas, parece haber correlación positiva entre el rendimiento académico y el hecho de recibir tutorías privadas. Con respecto a la ética y los valores sociales, Mark Bray alerta, entre otras cuestiones, de que algunos docentes presionan a sus estudiantes para que los contraten como tutores fuera del horario lectivo. En último lugar, las

tutorías privadas pueden agravar las diferencias existentes entre las clases acomodadas, el alumnado con dificultades de aprendizaje y sus opuestos.

Uno de los capítulos centrales de este libro es el sexto, donde se relatan las implicaciones de esta obra en la elaboración de políticas públicas por parte de los actores políticos (policy makers). En el ámbito estadístico, Bray ensalza los avances en esta materia que han tenido lugar en los últimos años, pero advierte de que queda mucho por hacer. En consecuencia, considera que todos los Estados han de tener información disponible en términos de recepción y provisión de tutorías privadas. Además, sería conveniente que se incluyeran otras cuestiones como el tipo de tutorías, la duración, los beneficios económicos y su impacto social, entre otros. Por un lado, estima oportuno que los policy makers tengan en consideración lo que ofrecen las tutorías privadas y que las hacen tan atractivas para implementarlo, en la medida de lo posible, en el sistema educativo formal. Por otro, describe las complejidades que plantea el hecho de regular las compañías de refuerzo educativo y la posibilidad de dar tutorías por parte del personal docente en activo en la escuela pública. Finalmente, reitera la importancia de que los Estados establezcan relaciones de cooperación con otros agentes no convencionales, como las ONG, organizaciones privadas y asociaciones sociales de apoyo.

A modo de conclusión, en el séptimo capítulo, Mark Bray afirma que las tutorías privadas siempre van a existir, por lo que el desafío para los Estados se centra en cómo gestionarlas. A pesar de que en las últimas décadas dichas prácticas educativas han ido ganando protagonismo en la literatura académica y política (Banco Mundial y UNESCO), a su juicio, todavía estas cuestiones no reciben toda la atención necesaria. Igualmente, otro reto para los Estados es dotar al profesorado de unas mejores condiciones laborales, no solo salariales, lo que permitiría reducir los problemas éticos (presiones, falta de atención a sus estudiantes...) que pueden generar su desempeño en las tutorías privadas. Para terminar, presenta una serie de ventajas (mejora del aprendizaje, creación de empleo...) y desventajas (corrupción, estrés para el alumnado...) de dichas tutorías.

En definitiva, la lectura de esta obra acerca al lector al estado del derecho a la educación en África y a numerosos estudios que permiten ampliar la perspectiva y el conocimiento sobre este fenómeno. Por ello, puede ser especialmente útil a la hora de diseñar y elaborar estudios comparados en África.

2



RESEÑA de: EUROPEAN COMMISSION/EACEA/
EURYDICE. (2020): Equity in school education in Europe:
Structures, policies and student performance. (Luxembourg/
Eurydice), pp. 332. ISBN: 978-92-9484-351-7

A CARGO DE:

ENRIQUE ALONSO-SAINZ*

DOI: 10.5944/reec.40.2022.29733

Recibido: **2 de febrero de 2021**

Aceptado: **9 de febrero**

* ENRIQUE ALONSO-SAINZ: Graduado en educación infantil en Universidad Complutense de Madrid, Educación Primaria en Universidad Camilo José Cela y Máster Universitario en Calidad y Mejora de la Educación en Universidad Autónoma de Madrid. Beca de colaboración en departamento MEFP 2019 en UCM, Beca para el fomento de la investigación en estudios de máster 2020 en UAM. Miembro del Grupo de Investigación de Políticas Educativas Supranacionales (GIPES). **Datos de contacto:** E-mail: e.alonsosainz@gmail.com. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3255-314X>

La equidad educativa viene siendo, en las últimas décadas, una preocupación creciente por parte de organismos internacionales como la Unión Europea. Se es consciente de que garantizar la equidad es apostar por una educación de calidad, de igualdad de oportunidades y de justicia social. Es tarea de los gobiernos promover que el poder socioeconómico, el género o el origen de los estudiantes no impida a los jóvenes desarrollar sus talentos y alcanzar su máximo potencial.

En este informe la Comisión Europea, por mediación de Eurydice, nos presenta una radiografía clara que permite acercarnos a las distintas realidades dentro de la UE e insta a los países a tomar parte del cambio educativo hacia una educación más inclusiva y equitativa.

Un primer bloque de información nos contextualiza sobre aquello que se puede entender por equidad: ¿qué es la equidad? ¿qué factores influyen? ¿qué importancia tiene la equidad? Primeramente, se es necesario comprender y diferenciar entre la necesidad de los sistemas educativos de sustentar una educación equitativa y no solo igualitaria. Igualdad de oportunidades, de posibilidades y de trato, pero equidad en los aprendizajes, en la atención y en el apoyo requerido: «todos los estudiantes deberían aprovechar los beneficios de la educación» (p.28). Los diferentes hallazgos contemplan que factores como el género, los antecedentes socioeconómicos o la condición de inmigrante inciden de forma directa en el rendimiento escolar de los alumnos de primaria y secundaria (15 años). Por otro lado, la política educativa de cada país y su implicación con la equidad o igualdad tiene especial relevancia. La mayoría de los países de la UE (37 de 42) recogen iniciativas políticas enfocadas a promover esta equidad; pese a esto, la concepción del término equidad entre los países aborda desde atribuir similar importancia a cada estudiante, pasando por la igualdad de oportunidades, hasta la mitigación del impacto socioeconómico en la educación; es tal la disparidad que resulta difícil hablar de un patrón único en la UE respecto a esta temática.

Un segundo gran apartado aborda los diferentes aspectos propios de los sistemas educativos que influyen en esta equidad. Primeramente, se trata el acceso a la educación y cuidado de la **primera infancia**. Esta etapa es fundamental, demostrando claros beneficios en el rendimiento para los alumnos que acceden a ella, pero el informe revela que los niños de las familias desfavorecidas asisten menos a esta etapa, lo que agranda más la brecha de desigualdad. Otro aspecto relevante que encontramos nos habla de la **financiación de los sistemas** donde los países que más invierten en financiar la escuela pública son los que más consiguen mitigar los efectos adversos de la condición socioeconómica; el gasto en educación pública oscila entre el 80 % y el 98 %. En relación con lo anterior, el **tipo de escuela** también es un factor importante. Aunque las diferencias estructurales del sistema en cuanto a tipos de escuela pueden contribuir a satisfacer las diferentes necesidades del alumnado, también puede ser un elemento segregador; especialmente las escuelas privadas, las cuales tienen, en la mitad de los países, currículos diferenciados. En cuarto lugar, la **libre elección de escuela** puede conducir a una mayor estratificación socioeconómica. En la UE existen sistemas donde se asigna la escuela según residencia, pudiendo o no cambiar bajo ciertas condiciones, o sistemas donde hay total libertad de elegir la escuela que se desea, siendo este último el más minoritario, a penas el 30 % de los países. De igual modo, las **políticas de admisión escolar** son establecidas por los gobiernos donde, en la mayoría, el rendimiento académico prima más en la secundaria que en la primaria, aunque otros como las preferencias del alumno, la residencia o las necesidades, también ocupan un lugar destacado.

El **rastreo** o seguimiento se entiende como la práctica de separar a los estudiantes en diferentes vías o planes de estudio. En la UE, existen variedad de sistemas desde aquellos que empiezan esta práctica en torno a los 10 años y aquellos que no lo hacen hasta los 15/16; haciendo esta selección según exámenes, aptitudes evaluables o preferencias del alumno. La **repetición de grado** es también un baremo muy significativo de la equidad, estando la media en un 4 % pero con una tasa individual que puede llegar hasta el 30 % en algunos países. En otro lugar encontramos la **autonomía** en las decisiones financieras u operativas de las escuelas y la **responsabilidad** sobre los resultados académicos que reportan. En la mayor parte de los países, la libertad en cuanto a los métodos de enseñanza, criterios de evaluación, elección de material, etc, es una realidad. Esta autonomía, junto con unas buenas políticas de responsabilidad escolar y rendición de cuentas puede beneficiar sustancialmente los niveles de equidad en los centros. Aún así, es fundamental que se apoye a las **escuelas desaventajadas** fruto de la segregación residencial y de las políticas de admisión, elección y seguimiento. No es común en los países de la UE que se regulen cambios estructurales que mejoren la situación de estas escuelas, por ello, los centros que albergan a un número alto de alumnos desaventajados persisten. La mayoría de los sistemas cuentan con programas de **apoyo a los estudiantes de bajo rendimiento**, aunque solo contemplan tener profesores en las aulas con dedicación específica a esta tarea en primaria 12 de los 42 sistemas. Por último, brindar a todos los alumnos la **oportunidad de aprender** resulta fundamental. Para ello, el aumento en la cantidad de tiempo dedicado a un aprendizaje de calidad mejora notablemente los resultados. En los sistemas analizados este tiempo de dedicación varía desde las 4.511 a las 11.340 horas de tiempo mínimo de instrucción obligatoria, con una diferencia en las vacaciones estivales de hasta 57 días entre unos países y otros.

En la última parte, el estudio aborda las relaciones entre las características de los sistemas, presentadas anteriormente, y los índices de equidad. Hallazgos como el aumento de la segregación en secundaria respecto a primaria, la influencia negativa de la diferenciación curricular, la repetición de grado y las políticas de elección, en los niveles de equidad o la relación entre mayores medidas de apoyo al alumno de bajo rendimiento o de financiación pública, entre otros, para mitigar la desigualdad, son lo más destacado del informe. Con todos estos datos, la UE insta a los gobiernos a tomar medidas que mitiguen los problemas resaltados y a tomar posturas decisivas y contundentes que conviertan la educación en una herramienta de equidad social y no de diferenciación. Posiblemente, otros muchos aspectos, que no recoge este informe, como la cultura, la historia o la percepción de la población respecto a diferentes aspectos relacionados con la equidad, asuman un papel decisivo en este aspecto y es necesario tenerlos en cuenta.

Es altamente recomendable la lectura de este informe, además de para las esferas políticas nacionales e internacionales, también para centros educativos y administraciones locales que quieran conocer o estudiar los niveles de igualdad y equidad en su ámbito de actuación, tomando algunos de los indicadores expuestos como puntos de mira. Abrir las puertas a futuras investigaciones y acciones más contundentes, no solo políticas, también de concienciación social, puede ser un primer paso para un cambio real hacia una sociedad mejor.

3



RESEÑA de: MARTÍN-GARCÍA, A.V.; (ed.) (2020): Blended Learning: Convergence between Technology and Pedagogy (Salamanca: Springer), 293 pp. ISBN: 978-3-030-45780-8

A CARGO DE:

JESÚS RUEDAS-CALETRIO*

DOI: 10.5944/reec.40.2022.31002

Recibido: **18 de junio de 2021**

Aceptado: **9 de septiembre**

* JESÚS RUEDAS-CALETRIO: Graduado en Educación Social, con premio extraordinario de Grado; y titulado con el Máster de Estudios Avanzados en Educación en la Sociedad Global con premio extraordinario de Máster, por la Universidad de Salamanca. Beneficiario del Plan TCUE (2019-2020) desde la Fundación General de la Universidad de Salamanca. Actualmente personal docente e investigador bajo el contrato predoctoral impulsado por la Junta de Castilla y León. **Datos de contacto:** E-mail: ruedasjc@usal.es.

La educación hoy se ve abocada a la consideración de nuevos espacios de interacción que favorecen el proceso de enseñanza aprendizaje en sociedades y entornos cada vez más deslocalizados y cambiantes.

Blended Learning: Convergence between Technology and Pedagogy es un libro que invita a reflexionar y guía al lector hacia un nuevo sistema de enseñanza-aprendizaje en educación superior, donde la convergencia de las nuevas tecnologías con los modos de operar en la sociedad y, por tanto, en espacios formativos, determina la necesidad de fomentar un aprendizaje combinado como vía principal de intervención. El editor expone en sus páginas junto con el resto de autores y colaboradores en la obra, la necesidad de fomentar el modelo *blended learning* como un proceso pedagógico de enseñanza aprendizaje que permita una mayor flexibilidad en el espacio y tiempo de aprendizaje. Con ello se busca una mayor interacción grupal y una mejora en la construcción del conocimiento y del rendimiento académico adaptado a las nuevas necesidades emergentes, además de garantizar un proceso educativo correcto ante situaciones excepcionales como, por ejemplo, las consecuencias de la crisis sanitaria generada por la COVID-19.

A lo largo de 13 capítulos abordados con enfoques teóricos y prácticos, se pretenden inspirar actitudes proactivas bajo un análisis realista y exhaustivo del *blended learning* en educación superior desde distintas vertientes. A nivel teórico, varios capítulos sirven como puente hacia el acceso del conocimiento pedagógico adaptado a la educación cada vez más apoyada por las nuevas tecnologías, donde se justifica la importancia de otorgarle un sentido a estas herramientas, dotándolas con un carácter de actor y colaborador en el conocimiento humano, y no tanto como apoyo metodológico. La importancia de impregnar el sentimiento de identificación en los estudiantes para generar un patrón comunitario más allá del espacio físico, si no desde plataformas virtuales a través de diferentes modelos de aprendizaje combinado y apoyado por un marco político cada vez más desarrollado dentro del sistema social y de la educación superior.

Este título, más allá de teorizar acerca de la importancia de la aplicación *blended learning* en la educación superior, sirve como guía y facilitador de apoyos para la puesta a punto de este modelo, mediante una propuesta de un proceso de calidad educativa del mismo, así como la aportación de distintos diseños pedagógicos y fundamentos didácticos que van conformando una estructura sólida del modelo de aprendizaje combinado, tras cimentar teóricamente la necesidad de llevarlo a cabo. En el eje vertebrador de la propuesta del libro, y en un sentido más práctico, destaca la presentación de un modelo real de *blended learning* implementado como modelo pedagógico en diversos programas y áreas de estudio, demostrando su integración en cualquier área curricular. Así mismo, se exponen diferentes guías prácticas sobre el método de aprendizaje, los recursos y actividades, así como la plataforma educativa para llevar a cabo este modelo, con la ejemplificación de distintos recursos didácticos virtuales e itinerarios de aprendizaje que permiten facilitar a los docentes la implementación en el diseño del proceso de enseñanza. Posteriormente, el libro ofrece formas de organización pedagógica basadas en el trabajo en línea, así como una propuesta de formación dirigida al desarrollo competencial de los profesionales basado en el *blended learning*. Por último, el libro ofrece una perspectiva empírica de cómo el *blended learning* influye en el rendimiento de los estudiantes, lo que facilita una comprensión holística de lo que supone este modelo en el proceso de enseñanza aprendizaje en la educación superior.

Libros como el que aquí se reseña, suponen un paso más a lo aportado por otras obras centradas en la propia instrucción de las competencias tecnológicas, como *Blended Learning: Using technology in and beyond the language classroom* (2007) o en la justificación de las potencialidades y posibilidades de una intervención educativa sin límites espacio temporales, como lo argumentado en *De la educación a distancia la educación virtual* (2006). El libro supone un amparo educativo básico para los profesionales de la educación superior, abordando la necesidad de reflexión y puesta en práctica por parte del docente y mediador de un nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje capacitador del desarrollo autónomo del alumno, a través del aula y de la plataforma virtual utilizada. El editor, con la obra *Blended Learning: Convergence between Technology and Pedagogy*, pretende responder a las incógnitas que los propios profesionales de la educación plantean sobre este modelo, dando un paso más allá sobre la construcción teórica del mismo y abarcando su aplicabilidad real y llevada a cabo, superando las cuestiones planteadas en su anterior obra *Blended Learning en Educación Superior: Perspectivas de innovación y cambio* (2014), basado en el origen, desarrollo y posibilidades socioeducativas del aprendizaje combinado. En definitiva, se trata de un libro lleno de argumentos para, al menos, cuestionarnos la necesidad de implementar este modelo a nivel global, entendiendo, por una parte, desde la perspectiva teórico-educativa y, por otra, desde la perspectiva empírica, la importancia del mismo en la actualidad así como su apoyo didáctico y metodológico sobre las herramientas, los recursos, y las acciones a llevar a cabo para desarrollar un modelo *blended learning* acorde a las necesidades socioeducativas del alumnado.