

# INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION

THE BOSTON COLLEGE CENTER FOR INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION

La naturaleza incompleta del liderazgo de las mujeres en la educación superior

TESSA DELAQUIL — **3**

¿La colaboración científica entre China y EE. UU. es cosa del pasado?

DAVID S. ZWEIG — **5**

Internacionalización de manera remota: consecuencias del COVID-19

DANIELA CRĂCIUN AND ARIANE DE GAYARDON — **9**

Para noticias mensuales sobre educación superior global y comentarios visite a nuestro asociado:



[universityworldnews.com](http://universityworldnews.com)

El COVID-19 y la educación superior privada

DANIEL C. LEVY — **11**

Demasiadas personas quedan marginadas: la importancia crucial de la EFTP

ELLEN HAZELKORN — **24**



### El Centro de Educación Superior Internacional de Boston College

aporta una perspectiva internacional al análisis de la educación superior. Estimamos que una perspectiva internacional contribuirá a una política y práctica ilustrada. Con dicho objetivo, el Centro publica la revista trimestral International Higher Education, una serie de libros y otras publicaciones; patrocina conferencias y acoge a académicos invitados. Las opiniones expresadas aquí no reflejan necesariamente las visiones del Centro para la Educación Superior Internacional. El centro está estrechamente relacionado con el programa de postgrado en educación superior en la Escuela Lynch de Educación y Desarrollo Humano, Boston College. El Centro ofrece un Magister y un Certificado de Educación Superior Internacional.

Para información adicional, véase:  
<https://www.bc.edu/IHEMA>  
<https://www.bc.edu/IHECert>

**Editor** Philip G. Altbach  
**Editores asociados** Hans de Wit, Rebecca Schendel y Gerardo Blanco  
**Editores de publicaciones** Hélène Bernot Ullerö y Tessa DeLaquil  
**Oficina editorial**  
 Centro de Educación Superior Internacional  
 Champion Hall  
 Boston College  
 Chestnut Hill, MA 02467- Estados Unidos

**Tel:** +1 617 552-4236  
**Correo electrónico:** [ihe@bc.edu](mailto:ihe@bc.edu)  
[www.internationalhighereducation.net](http://www.internationalhighereducation.net)

*Recibimos correspondencia, ideas para artículos e informes.*

**Suscripción:**  
*Si quiere suscribirse, visite la página web [www.internationalhighereducation.net/en/newsletter](http://www.internationalhighereducation.net/en/newsletter). No hay cargos por la suscripción digital; una tarifa de 32 €/anual se aplica por una suscripción para la versión impresa la que puede obtenerse de la editorial: <https://shop.duz-medienhaus.de/international-higher-education.html>*

**ISSN:** 1084-0613 (impresa),  
 2372-4501 (en línea)

## ASUNTOS INTERNACIONALES

- 3—La naturaleza incompleta del liderazgo de las mujeres en la educación superior  
**TESSA DELAQUIL**
- 5—¿La colaboración científica entre China y EE. UU. es cosa del pasado?  
**DAVID S. ZWEIG**
- 7—El ecosistema mundial de cooperación académica y de investigación: riesgos y geopolítica  
**MARK S. JOHNSON**

## CONSECUENCIAS DEL COVID-19

- 9—Internacionalización de manera remota: consecuencias del COVID-19  
**DANIELA CRĂCIUN Y ARIANE DE GAYARDON**
- 11—El COVID-19 y la educación superior privada  
**DANIEL C. LEVY**
- 13—COVID-19 en Turquía: menos postulaciones, más matrículas  
**OĞUZ ESEN**

## ENFOQUE DE ÁFRICA

- 16—Las complejidades de incluir a la diáspora académica africana  
**AYENACHEW A. WOLDEGIYORGIS**
- 18—Las universidades y el mercado laboral no coinciden en Kenia  
**ISHMAEL I. MUNENE**

## ENFOQUE EN AMÉRICA LATINA

- 20—Por qué América Latina necesita universidades de clase mundial  
**PHILIP G. ALTBACH Y JAMIL SALMI**
- 22—Elección para escoger rector en Brasil: política complicada  
**MARCELO KNOBEL**

## EDUCACIÓN POSTSECUNDARIA NO UNIVERSITARIA UN SECTOR IMPORTANTE PERO DESCUIDADO

- 24—Demasiadas personas quedan marginadas: la importancia crucial de la EFTP  
**ELLEN HAZELKORN**
- 27—Disminución de las matrículas en los institutos profesionales: la brecha económica de Estados Unidos  
**ANTHONY P. CARNEVALE**
- 29—Si no es ahora, ¿cuándo? Carreras de ciclo corto en América Latina  
**MARIA MARTA FERREYRA**
- 31—Brechas políticas en la educación terciaria y superior del Reino Unido  
**MICHAEL SHATTOCK**
- 33—Opciones de educación universitaria en Alemania  
**BARBARA M. KEHM**

## PAÍSES/REGIONES

- 35—Irlanda: Un cuento de precaución sobre la educación gratuita  
**ARTHUR M. HAUPTMAN**
- 37—Muchos profesores árabes pierden interés en la academia  
**RASHA FAEK**
- 40—PUBLICACIONES, ACTUALIZACIONES Y NOTICIAS DE CIHE

# La naturaleza incompleta del liderazgo de las mujeres en la educación superior

Tessa DeLaquil

No es uniforme el logro del derecho humano a la igualdad de género en la educación superior, sobre todo en lo que respecta a puestos de liderazgo y toma de decisiones. La igualdad de género en la administración de la educación superior puede ser considerada "incompleta" o "parcial" a nivel nacional/regional, histórica y sociocultural e individual. Por lo tanto, para abordar este problema y lograr dicho objetivo es necesario contar con apoyo en cada uno de estos niveles.

Si bien el acceso general de las mujeres a la educación superior como estudiantes ha aumentado en algunas regiones, pero no en todas (a veces superando la paridad), este logro no es uniforme y, en general, no es igual en los puestos de liderazgo y toma de decisiones, según el último informe internacional para líderes de la educación superior de ACE (Consejo Estadounidense de Educación) y CIHE (Centro para la Educación Superior Internacional), titulado "Representación de mujeres en el liderazgo de la educación superior en todo el mundo".

En el informe, se revela la tarea "inconclusa" de lograr la igualdad de género a nivel individual, institucional, nacional e internacional. De hecho, el porcentaje de mujeres en puestos mayores de liderazgo en los casos investigados (en diferentes países) varía desde una participación poco importante en instituciones de educación superior (IES) en Ghana (Adu-Yeboah y otras) o IES públicas en Hong Kong (Chelan Li y Chui Ping Kam) a pocos puestos en IES islámicas y públicas en Indonesia (Ferary), a 10% en Malasia (Azman), 19,5% en Sudáfrica (Moodly), 24% en Kazajistán (Kuzhabekova) y a 28% de los puestos de rectores en IES australianas (Di Iorio).

Si bien las barreras y los apoyos al logro de las mujeres líderes en la educación superior varían según el contexto social e histórico, existen ciertos puntos en común identificables en los casos por país que dejan en claro la naturaleza incompleta del proyecto de lograr la igualdad de género en el liderazgo de las mujeres en la educación superior.

## Cómo comprender los elementos del liderazgo de las mujeres en la educación superior

La naturaleza incompleta del logro del derecho humano a la igualdad de género, en términos de representación de las mujeres en el liderazgo en general y en la educación superior en particular, puede entenderse como parcial en tres niveles respecto al contexto nacional/regional, los efectos históricos y las bases socioculturales, los individuos y la complejidad de la identidad individual, como los factores de marginación.

Por ejemplo, la falta de mujeres en puestos de liderazgo en la educación superior es visible incluso en algunos países donde la representación de mujeres (en carreras de pregrado y postgrado) está alcanzando la paridad. Este fenómeno varía según el contexto regional y nacional, el tipo institucional (por ejemplo, por ranking y clasificación universitaria) y la cultura social, la tradición y las expectativas socioculturales impuestas a las mujeres. La interseccionalidad también determina los resultados, ya que otros marcadores de marginación restringen aún más la representación y la participación de las mujeres en puestos importantes en la educación superior.

## Las barreras para lograr la igualdad de género en el liderazgo de la educación superior

Dado que las barreras para lograr la igualdad de género en el liderazgo de la educación superior ocurren en cada uno de estos niveles (nacional o institucional, cultural e individual), los apoyos y el cambio estructural también deben responder en cada nivel. De acuerdo con los casos del informe, vemos que cuando falta apoyo en uno de estos niveles, el proyecto para lograr la igualdad de género en la educación superior tiende a estancarse o no se materializa.

Si bien no podemos abordar todas las causas del desequilibrio de género en el liderazgo, la comunidad académica no carece de poder. El llamado techo de vidrio se

### Abstracto

No es uniforme el avance de la igualdad de género en la educación superior, sobre todo la demora en obtener puestos de liderazgo y toma de decisiones. Puede ser considerada "incompleta" o "parcial" a nivel nacional/regional, histórica y sociocultural e individual, por lo que es necesario brindar más apoyo a cada nivel.

**El apoyo y el estímulo para que las mujeres logren sus metas profesionales pueden ser productivos, pero por lo general son más útiles cuando se suman un liderazgo y programas institucionales y nacionales**

mantiene, al menos en parte, a través de la autosuficiencia estructural y cultural dentro de nuestras instituciones y comunidades académicas.

Las contribuciones mencionadas en el informe plantean ciertas barreras que se repiten tanto a nivel institucional como social. En estos niveles, las barreras incluyen roles de género definidos cultural y socialmente, estándares culturales arraigados históricamente y religiosamente, una división injusta del trabajo doméstico y la falta de reconocimiento de los efectos de la interseccionalidad. Tanto institucional como socialmente, las barreras incluyen la notoria brecha salarial, los estereotipos de género con respecto a la competencia de liderazgo, las grietas del camino tenso del profesorado y la actual subrepresentación en puestos superiores. La falta general de datos desglosados por sexo limita aún más la adopción de decisiones políticas eficaces.

La precariedad de los avances logrados en la igualdad de género es palpable en la exacerbación de estas tendencias y barreras durante la pandemia del COVID-19. Por ejemplo, la persistencia de la igualdad de género respecto al trabajo doméstico y el cuidado familiar es percibido en la disminución de los textos académicos presentados por mujeres durante el período de la pandemia. La idea del “acantilado de cristal” (que las mujeres están sobrerrepresentadas en el liderazgo durante la crisis institucional) señala que asumir puestos precarios de liderazgo puede desanimar a otras mujeres que buscan un futuro en el liderazgo académico.

### **Los apoyos para lograr la igualdad de género en el liderazgo de la educación superior**

Los apoyos también deben abordar las barreras en los tres niveles de nación o institución, sociedad y cultura e individual. Las políticas a nivel nacional que apoyan explícitamente la igualdad de género pueden fomentar el cambio cultural y estructural. Las políticas institucionales son necesarias para garantizar la justicia procesal, por ejemplo, sobre la licencia por maternidad/paternidad, las expectativas de carga laboral y las prácticas de selección, contratación y ascenso. La recopilación de datos desglosados por sexo debe establecerse tanto en las instituciones de educación superior como en los sistemas nacionales de educación superior para apoyar las políticas de toma de decisiones en cada nivel de apoyo.

A nivel individual, en varios países se han aplicado programas específicos para el desarrollo del liderazgo y otras formas de asesorías. Además, las redes de educación superior, tanto internas como externas a las estructuras institucionales o nacionales, que incluyen programas para encontrar, asesorar y capacitar a mujeres en la educación superior, parecen ser un mecanismo muy eficaz para apoyar su liderazgo en la educación superior.

Sin embargo, no basta con apoyar a las mujeres en las estructuras en las que se encuentran. La injusticia estructural debe ser enfrentada a través de la justicia procesal por medio de políticas a nivel nacional e institucional. Los cambios culturales también pueden comenzar dentro de las IES como espacios contraculturales, como lo demuestra la contribución de Renn en el informe sobre el liderazgo de las mujeres en los institutos. Como tal, la justicia puede lograrse a través de un cambio cultural en nuestro enfoque de las mujeres en el liderazgo, por ejemplo, a través de cambios políticos institucionales defendidos por un liderazgo elocuente.

El apoyo y el estímulo para que las mujeres logren sus metas profesionales pueden ser productivos, pero por lo general son más útiles cuando se suman un liderazgo y programas institucionales y nacionales. De hecho, como afirma Regulska en este informe, para que se cumpla el derecho humano a la igualdad de género es necesario llevar a cabo una acción tanto individual como colectiva.

Al final, todas las contribuciones al informe señalan que la barrera más importante para la igualdad de las mujeres en la educación superior es una tenaz autosuficiencia dentro de nuestras comunidades académicas. Tenemos las herramientas necesarias para realizar un cambio. Lo que se necesita ahora es la voluntad de trabajar para lograr una verdadera igualdad de género dentro de nuestras comunidades académicas e instituciones, con la esperanza de que estos pasos también contribuyan al logro de este derecho humano más allá de nuestras universidades, en nuestras naciones y nuestro mundo. ▲

*Tessa DeLaquil es asistente de investigación y estudiante de doctorado en el Centro para la Educación Superior Internacional del Boston College, EE. UU. Correo electrónico: tessa.delaquil@bc.edu*

*Este artículo es una versión resumida de otro publicado anteriormente en University World News, 24 de julio de 2021.*

# ¿La colaboración científica entre China y EE. UU. es cosa del pasado?

David S. Zweig

Los intercambios científicos mejoran a la humanidad. Por lo tanto, un componente importante de la reconciliación china-estadounidense después de 1978 fueron los intercambios académicos e intelectuales, que con el tiempo llevaron a la investigación colaborativa. Tales esfuerzos han sido elogiados. En 2014, el presidente de los Institutos Nacionales de la Salud (NIH), Francis Collins, en una charla en la Universidad Fudan en Shanghái, dijo que "la ciencia no tiene fronteras porque el conocimiento pertenece a toda la humanidad", mientras que un informe interno de los NIH reveló que entre 2010 y 2019, los proyectos conjuntos financiados por los NIH y China habían generado varios artículos de alto impacto sobre el cáncer.

## Entonces, ¿qué salió mal?

Los cambios en la política china, el alto nivel de tecnología de vanguardia que posee China y los cambios en las percepciones de Estados Unidos sobre su seguridad nacional terminaron con esta grata relación.

Para beneficiarse de su talento en el extranjero, las instituciones chinas, como el Ministerio de Educación, la Academia China de Ciencias y el Departamento de Organización del Partido Comunista Chino (PCCh), establecieron programas para recuperar a los mejores y más brillantes profesionales del país. Sin embargo, como los mejores científicos de la diáspora china decidieron quedarse en el extranjero, tanto el ministerio como el PCCh ofrecieron ofertas laborales a tiempo parcial en universidades chinas, por lo que estos investigadores mantuvieron sus trabajos en el extranjero y continuaron su investigación en laboratorios occidentales. También capacitaron a decenas de miles de postulantes de doctorado y docentes con grado postdoctoral de China continental que trabajaron con ellos en sus laboratorios.

Pero alrededor de 2013, el PCCh dejó de publicar los nombres de los participantes a tiempo parcial en su Plan de los Mil Talentos (TTP), llevando el programa a la clandestinidad. En 2018, la Estrategia de Defensa Nacional de la administración de Trump calificó a China como un "competidor estratégico" que buscaba la supremacía global. Al considerar la competencia estratégica interestatal como terrorismo y ser la principal preocupación de la seguridad nacional de Estados Unidos, les permitió controlar la colaboración científica.

## La iniciativa china apunta a la colaboración

El Departamento de Justicia (DOJ) impuso la "iniciativa china". Dirigida por la Oficina Federal de Investigaciones (FBI), acusó a estudiantes, profesores, investigadores científicos y actores comerciales de etnia china de ser "recopiladores no tradicionales" de inteligencia. También trató de desvincular la cooperación académica y científica entre Estados Unidos y China. Por lo que la declaración de Collins mencionada anteriormente, que anunciaba la colaboración entre ambos países, ha sido eliminada del sitio web de los NIH.

El ímpetu de esta campaña provino desde los mandos superiores, con el presidente Trump acusando a la mayoría de los estudiantes chinos de ser espías. El director del FBI pidió una defensa de "toda la sociedad" contra lo que, según él, fue un ataque chino sin precedentes a "la sociedad completa". En una audiencia del Congreso de abril de 2018 titulada "Eruditos o espías", el congresista Lamar Smith acusó a China de infiltrar "agentes durmientes" en universidades estadounidenses para robar avances científicos.

## Los NIH y el FBI trabajan en conjunto

La administración Trump llevó a cabo dos estrategias. Las agencias de subvenciones, en particular los NIH, presionaron a las universidades y los laboratorios para que fisca-

### Abstracto

Un componente loable de la reconciliación china-estadounidense después de 1978 ha sido la investigación colaborativa. Sin embargo, el esfuerzo agresivo de China para beneficiarse de su diáspora científica, la tecnología de vanguardia que compite con la de Estados Unidos y la nueva percepción que tiene este país norteamericano de China como "competidor estratégico", llevaron a la administración de Trump a llevar a cabo la "iniciativa china", con el fin de controlar la colaboración científica. A pesar del fuerte rechazo de las universidades y los grupos asiático-estadounidenses, esta cooperación científica sigue en peligro.

**El FBI presionó a sus 94 oficinas para que encontraran espías**

lizaran a sus investigadores nacidos en China o enfrentarían recortes de presupuesto. Algunos despidieron al profesorado chino sin una causa sólida para asegurar el financiamiento continuo de los NIH. Según la Dra. Epling-Burnette, quien fue despedida de un importante instituto de investigación por no revelar sus conexiones con China, "estas instituciones viven con miedo a los NIH y les preocupa que, si no exageran en la adopción de medidas, estos podrían suspenderlos." Las agencias de subvenciones estadounidenses también endurecieron sus normas sobre cómo las instituciones y los individuos deben informar las afiliaciones y los fondos extranjeros. Aun así, un funcionario de los NIH que dirige estas investigaciones admitió al autor que la financiación total posiblemente mal utilizada por los investigadores vinculados a China era de casi el 0,5 por ciento de toda la financiación de los NIH disponible para las instituciones y las personas externas a estos.

En segundo lugar, el FBI presionó a sus 94 oficinas para que encontraran espías. En una entrevista, el entonces secretario de Justicia Auxiliar John Demers admitió que el DOJ quería que cada distrito encontrara uno o dos por año. Los resultados fueron predecibles. En el caso del Dr. Anming Hu, quien fue despedido de la Universidad de Tennessee en Knoxville, el agente del FBI que arrestó a Hu admitió bajo juramento que no tenía pruebas para respaldar sus argumentos.

### **¿Qué hacer cuando no se tienen pruebas?**

El FBI y el DOJ, que a menudo carecen de pruebas, han buscado condenas y castigos por delitos más leves, como mentir al FBI sobre la participación en programas del gobierno chino (mentirle a esta agencia es un delito penal), o no revelar completamente a los EE. UU. las relaciones de las agencias con las instituciones chinas (lo que puede llevar a fraude electrónico). Muchos alumnos sin becas, estudiantes de postgrado o incluso desempleados han regresado a China donde a menudo son bienvenidos. Sin embargo, según Rory Truex de la Universidad de Princeton, con alrededor de 107.000 ciudadanos chinos trabajando en campos de CTIM a nivel de postgrado o superior, la tasa de criminalidad a partir de 2020 en esta población es menos de 1/10.000. En julio de 2021, DOJ retiró los cargos contra nueve académicos nacidos en China continental que supuestamente participaron en actividades maliciosas.

### **Cómo defender el entorno científico abierto de Estados Unidos**

Los rectores de la Universidad de Stanford, la Universidad de California en Berkeley, la Universidad de California en Davis, la Universidad de California en Los Ángeles, la Universidad de Michigan, la Universidad Rice y otras, han resistido estas presiones. El director del Instituto Tecnológico de Massachusetts acordó pagar la defensa legal de un investigador senior: Chen Gang. La Escuela de Medicina de Baylor no despidió al personal que no había seguido las políticas de los NIH sobre revelación de información porque estas acciones "no eran lo suficientemente graves como para merecer una acción disciplinaria". Muchos han acusado al DOJ de discriminación racial, argumentando que la creencia de que ciertos grupos raciales cometen ciertos delitos de manera desproporcionada genera tasas de condena que parecen confirmar tales estereotipos. Los NIH y la Administración Nacional de Aeronáutica y el Espacio (NASA) han sido acusados de "cambiar las reglas del juego", de modo que las acciones pasadas que antes se consideraban positivas de repente se convierten en actividades conspirativas. En la revista científica Science en julio de 2019, el Dr. Elias Zerhouni, exdirector de los NIH, argumentó que "durante años, los políticos estadounidenses incentivaron los intercambios científicos y las colaboraciones con China, incluido el apoyo implícito al Programa de los Mil Talentos de China". Además, señaló que cuando los científicos financiados con fondos federales encontraron trabajos en China, Estados Unidos no se opuso. Por último, las "reglas", que ahora se presentan y se hacen cumplir como graves violaciones a las normas de ética y propiedad intelectual de EE. UU., no fueron aplicadas de manera rigurosa por muchas instituciones estadounidenses. Incluso la Oficina de Responsabilidad del Gobierno de EE. UU. admitió en diciembre de 2020 que se cambiaron las reglas del juego.

### **Los riesgos de la iniciativa china**

Son varios los riesgos de la iniciativa china. A nivel personal, la vida se ha vuelto profundamente incómoda para los científicos y los académicos nacidos en China continental que trabajan en Estados Unidos, muchos de los cuales aprecian la cultura científica abierta del país. Su productividad ha convertido a China en el mayor colaborador de Estados Unidos desde 2011. De hecho, en términos de artículos publicados en

revistas de alto impacto, como Nature o Science, China ha compartido un porcentaje mayor de su investigación con Estados Unidos que viceversa. Aun así, el porcentaje de investigación de alta tecnología estadounidense compartida con China ha aumentado continuamente durante los últimos 10 años, mientras que el porcentaje de alta tecnología creada en China que se ha compartido con Estados Unidos se ha mantenido relativamente estable.

La mayoría de los beneficiados con el TTP en Estados Unidos se encuentran entre los mejores investigadores chinos del mundo, por lo que Estados Unidos perdería un componente importante de su fuerza investigadora si este grupo es expulsado a China. Si los estudiantes de CTIM, bloqueados por Estados Unidos, van a Europa o Japón, es más probable que regresen a China que terminar trabajando para empresas o universidades estadounidenses. La investigación colaborativa con uno de los principales países en investigación del cáncer podría terminar. Finalmente, según ProPublica, las investigaciones y los enjuiciamientos hacia los científicos por confidencialidad, una infracción que anteriormente se manejaba en las universidades y que a menudo se consideraba menor, está "ayudando a China a lograr un objetivo frustrado que tenía durante mucho tiempo de atraer a los mejores talentos científicos".

¿Qué se puede hacer? En 2014, en una publicación en el Bulletin of the Atomic Scientists sobre el tema de la apertura científica versus la seguridad nacional, Krige citó un informe del gobierno de EE. UU. de 2007 donde argumentaba que la única política de seguridad razonable es proteger solo el conocimiento más sensible mediante la construcción de altos muros alrededor de pequeños campos en lugar de intentar construir muros nominales alrededor de grandes campos. Entonces, el Departamento de Energía, que es responsable del programa nuclear de Estados Unidos, fue imprudente al permitir que nueve investigadores chinos nacidos en China continental se unieran al TTP. Por otro lado, la administración de Biden debe ser sensata al aplicar políticas que socaven la cooperación global y el avance de la investigación científica y académica. ▲

*David S. Zweig es profesor emérito en la Universidad de Ciencia y Tecnología de Hong Kong. Correo electrónico: [sozweig@ust.hk](mailto:sozweig@ust.hk).*

## El ecosistema mundial de cooperación académica y de investigación: riesgos y geopolítica

Mark S. Johnson

La pandemia del COVID-19 será vista inevitablemente como un momento de transformación en los procesos contemporáneos de globalización neoliberal. O las principales potencias y la comunidad internacional se unirán con enfoques cada vez más cooperativos para la salud pública, la investigación biomédica y para el intercambio y la distribución de nuevas tecnologías de vacunas, y desaparecerá la pandemia y sus trastornos económicos. O el sistema internacional se derrumbará con estas mismas líneas divisorias y las nuevas variantes continuarán mutando y extendiéndose, con consecuencias económicas y políticas cada vez más graves.

### Las perspectivas mundiales y la planificación de escenarios para abordar las secuelas del COVID-19

Cada cuatro años, programado para informar el comienzo de una nueva administración, la Oficina estadounidense del Director de Inteligencia Nacional (DNI) y el Consejo

#### Abstracto

La pandemia del COVID-19 ha iluminado y exacerbado las "grietas de tensión" dentro de los sistemas nacionales de educación superior, así como los riesgos en el ecosistema más grande de la educación superior y la cooperación en investigación internacionales. Estos riesgos de conflicto geopolítico y políticas etnonacionalistas podrían estar relacionadas para generar poderosas contracorrientes en la movilidad estudiantil y académica establecida y la "diplomacia del conocimiento". Tales barreras podrían, a su vez, terminar con cualquier esperanza de abordar nuestras emergencias mundiales cada vez más problemáticas.

La gran competencia de poder ha llevado a instancias en las que los servicios de inteligencia y seguridad nacional han "penetrado", o al menos vigilado, los intercambios y los programas de becas

Nacional de Inteligencia participan en la planificación de escenarios para la política de seguridad nacional de EE. UU. en el contexto de los acontecimientos mundiales estimados. En marzo de 2021, el último informe fue publicado como "Tendencias mundiales 2040: un mundo más cuestionado" (Oficina del Director de Inteligencia Nacional). En el informe, se analizó la "incertidumbre en desarrollo" causada por la pandemia, como también los profundos cambios demográficos, ambientales, económicos y tecnológicos que podrían provocar un "desequilibrio" mundial. Los riesgos incluyen nuevas pandemias, deterioro de los impactos climáticos, crisis financieras y de deuda, migración masiva, ciberataques y empeoramiento de las desigualdades sociales.

En el informe de inteligencia de 2021, se presentó un espectro de cinco "escenarios futuros" para el mundo hasta 2040 y en los años venideros: desde un "renacimiento de las democracias" (liderado por un Estados Unidos revitalizado, si es capaz de embarcarse en una ambiciosa renovación nacional, una nueva inmigración, una mejora de la cohesión social y en una mayor igualdad); a "un mundo a la deriva" (en especial sin el liderazgo de Estados Unidos en las organizaciones internacionales y marcado por el descuido de las crisis); a la "coexistencia competitiva" (en la que la competencia entre Estados Unidos y China y los desafíos globales en común son tratados con mayor o menor éxito, si no de forma óptima); "silos separados" (en los que el sistema mundial es fragmentado en bloques económicos y de seguridad semifuncionales, aunque autárquicos, pero en los que las naciones en vías de desarrollo y los pobres del mundo no son considerados); y el escenario más siniestro es "la tragedia y la movilización" (en el que una serie en cascada de catástrofes climáticas y alimentarias impulsa una cooperación mundial desesperada, especialmente en Eurasia y África). En todos estos escenarios, Estados Unidos tendrá un rol esencial, ya sea a través de la renovación y el liderazgo, o el declive y el aislamiento.

### **El rol vital de la educación superior y la cooperación en investigación internacionales en la "adaptación" mundial**

Al mirar hacia atrás durante los últimos 20 o 30 años, podría decirse que ha habido premisas optimistas en el corazón de la mayoría de las principales teorías de la globalización neoliberal en el sector terciario: que el interés propio y la búsqueda benigna de ventajas comerciales y de mercado llevarían a las políticas hacia una cooperación y fronteras abiertas, y que la diversificación de proveedores ampliaría el acceso, las oportunidades y la equidad. En estos escenarios esperanzadores, todas las grandes potencias, en busca de sus propios intereses, seguirían permitiendo una movilidad académica mundial cada vez mayor y la integración de sus economías y sistemas de investigación. Incluso las teorías más críticas que enfatizaban los intereses hegemónicos de los "líderes del mercado" angloamericanos y corporativos asumían que el sistema global actual era esencialmente estable y funcional, al menos para sus principales actores institucionales. De manera similar, las publicaciones sobre internacionalización destacaron su utilidad intelectual y financiera, pero quizás no con mucha atención a la geopolítica y los riesgos sistémicos.

Al destacar la necesidad fundamental de adaptación y resiliencia, el informe de 2021 DNI/NIC concluye que "los estados más eficaces probablemente sean aquellos que puedan generar un consenso social y una confianza en la acción colectiva de adaptación y aprovechar la experiencia, las capacidades y las relaciones pertinentes con actores no estatales para complementar la capacidad estatal". En otras palabras, hay un rol absolutamente vital que desempeñar en cualquiera de los escenarios más positivos del sector de la educación superior en su conjunto, así como de los directores, los investigadores, los científicos y de los estudiantes de las instituciones. Tanto los educadores como los estudiantes comprometidos a nivel mundial pueden ayudar a liderar y dar forma a estos procesos de integración y renovación intercultural a través de un espíritu de responsabilidad social, una diplomacia integral del conocimiento y una sostenibilidad. Estos choques y dislocaciones políticas podrían terminar con la movilidad académica global, la cooperación multinacional podría verse alterada u obstruida, y las naciones y los bloques podrían valerse por sí mismos en un sistema mundial cada vez más disfuncional, en medio de ecosistemas en colapso y una biodiversidad en rápido declive.

### **Nuevas tecnologías, geopolítica y etnonacionalismo: los riesgos de exclusión y titulación**

Sin embargo, haciendo eco de los escenarios más extremos del informe "Tendencias mundiales", yo diría que, de hecho, existen numerosas fallas y profundos riesgos sistémicos en los sistemas terciarios contemporáneos, así como en el ecosistema más



general de la educación superior internacional. Esta "crisis mundial" multidimensional podría interrumpir o colapsar el consenso político neoliberal, limitar o terminar con la movilidad mundial y bloquear la cooperación de investigación vitalmente necesaria. Existen múltiples riesgos nuevos y graves para dicha cooperación y una "diplomacia del conocimiento" mutuamente beneficiosa.

En primer lugar, ha habido un error notorio en el establecimiento de un nuevo régimen global para la administración de Internet, lo que ha contribuido a la disruptiva "militarización" de las redes sociales, la fragmentación de Internet (en nombre de la "soberanía de Internet") y los escándalos en torno a la penetración de las plataformas digitales de los gobiernos y la erosión de los resguardos de privacidad.

En segundo lugar, ha habido un error similar para acordar estándares éticos y otros regulatorios para tecnologías de "próxima generación" que emergen rápidamente, como la inteligencia artificial (IA), el Internet de las cosas, la robótica y la automatización y la biología sintética. Lo más inquietante es que estas tecnologías también están remodelando rápidamente las industrias de defensa, lo que a su vez está reforzando la agenda política de exclusión y titulación. Los regímenes comerciales mundiales y las cadenas de suministro subyacentes a estas tecnologías "disruptivas" también se han visto desestabilizados por la pandemia y sus secuelas, y tendrán más consecuencias a medida que la inteligencia artificial y la automatización continúen arrasando la economía mundial, lo que perturbará aún más los mercados laborales y las políticas electorales nacionales.

En tercer lugar, el crecimiento del etnonacionalismo y el pseudopopulismo en las principales potencias amenaza con generar nuevas restricciones en la migración calificada y en el flujo de estudiantes extranjeros, junto con una mayor vigilancia de la investigación multinacional y las asociaciones universitarias.

Y finalmente, es innegable que la gran competencia de poder ha llevado a instancias en las que los servicios de inteligencia y seguridad nacional han "penetrado", o al menos vigilado, los intercambios y los programas de becas, o han expulsado a algunos contribuyentes y organizaciones de ayuda. Tales intervenciones amenazan la libertad académica, como también la legitimidad y la integridad percibidas en los programas de visas estudiantiles, las becas financiadas por el Estado y la investigación cooperativa.

Cualquiera de estos problemas podría generar una poderosa "contracorriente geoestratégica" para las dinámicas de movilidad establecidas, y si todos empeoran juntos e interactúan, podría desencadenar una crisis sistémica cada vez mayor en la educación superior y la cooperación en investigación. Tales barreras, a su vez, terminarán con cualquier esperanza importante de abordar las emergencias mundiales que ya están provocando la exclusión y la titulación. ▲

*Mark S. Johnson es profesor en la Facultad de Educación de la Universidad de Wisconsin-Madison, EE. UU., y especialista en políticas de Fulbright (2019-2023). Correo electrónico: [mark.s.johnson@wisc.edu](mailto:mark.s.johnson@wisc.edu).*

## Internacionalización de manera remota: consecuencias del COVID-19

Daniela Crăciun y Ariane de Gayardon

La internacionalización es considerada como un término general que abarca todos y cada uno de los procesos de incorporación de una dimensión internacional en el objetivo, las funciones y las actividades de la educación superior con la esperanza de lograr metas educativas, sociales, económicas y políticas. Sin embargo, la movilidad internacional ha prevalecido durante mucho tiempo como el mecanismo más destacado para promover la internacionalización y, en consecuencia, es el más investigado.

**Abstracto**

Cuando una crisis de salud mundial imposibilita la movilidad, sobre todo en las universidades aisladas y remotas, los investigadores buscan formas de redefinir y generalizar la internacionalización sin dejar de enfocarse solo en la movilidad. Al aprender de los "sospechosos inusuales" de la internacionalización, es decir, instituciones que se consideraban remotas antes de la crisis, es una oportunidad única para no enfocarse en la movilidad estudiantil y fomentar prácticas de internacionalización más sostenibles e inclusivas

Con la pandemia del COVID-19 dejando en suspenso toda movilidad, incluida la académica, las sabias palabras de Sancho Panza en la novela "Don Quijote" (1615) de Cervantes, "no pongas todos los huevos en la misma canasta", nunca fueron más pertinentes.

Para empeorar las cosas, la movilidad internacional nunca ha sido una tarea quijotesca. Está lejos de ser un proceso inclusivo, ya que solo atiende a una minoría de estudiantes y trabajadores que tiene los medios y los recursos para ser partícipes de ésta. De esta manera, excluye a varias instituciones que tienen pocos estudiantes y trabajadores que pueden hacerlo, si es que tienen algunos. Como resultado, la movilidad estratifica a las universidades en función de su atractivo para los estudiantes y el personal, favorece a las universidades de investigación intensiva, sigue la "espacialidad del conocimiento" y divide a los países según las líneas de política lingüística. También privilegia las economías desarrolladas y las ciudades mundiales interconectadas que centralizan el conocimiento. Por lo tanto, el enfoque en la movilidad como componente central de la internacionalización no es idealista: ha creado, y continúa perpetuando, un sistema elitista desigual que sigue las bases económicas y pasa por alto a la mayoría de los estudiantes, el personal y las instituciones.

**Nunca se debe desaprovechar una buena crisis**

Cuando se declaró pandemia mundial en marzo de 2020, Altbach y de Wit denominaron al COVID-19 como "la revolución de la internacionalización que no pareciera". Un año y medio después, se confirmó su expectativa de que la crisis del corona no provocaría transformaciones drásticas a mediano plazo en la educación superior. Los gobiernos y las universidades lo están esperando pacientemente. Sin embargo, como dijo Winston Churchill, nunca debemos desaprovechar una buena crisis.

En particular, sin más movilidad, muchas instituciones han relegado la internacionalización a un segundo plano. Sin embargo, la crisis del COVID-19 es la oportunidad perfecta para redefinir la internacionalización sin una movilidad, para diseñar actividades y reconsiderar los planes de estudio para permitir la educación internacionalizada en el campus de origen, es decir, la internacionalización en casa. También es la crisis perfecta para pensar en aumentar las conexiones virtuales a la hora de crear proyectos de investigación internacionales, con la posibilidad de llegar a todas las partes del mundo. Sin embargo, nada de eso ha sucedido de manera sistemática.

Un área en la que la pandemia ha tenido un impacto es en la definición de "remotidad". Oxford Languages descubrió que, en 2019, el adjetivo "remoto" se refería principalmente a aldea, isla o ubicación. En 2020, se refirió más comúnmente al aprendizaje, el trabajo, la fuerza laboral y a la educación, lo que demuestra una generalización de la remotidad. Lo mismo ocurre en la educación superior: todas las universidades se volvieron remotas en 2020.

En un esfuerzo por proponer un camino a seguir para la internacionalización de la educación superior que resista los impactos externos, sugerimos prestar mayor atención a las estrategias de internacionalización de las universidades que están remotas/ aisladas antes de la crisis de salud mundial. Estas instituciones han tenido que funcionar sin casi ninguna movilidad e imaginar diferentes políticas y estrategias de internacionalización. Al aprender de estos "sospechosos inusuales" de la internacionalización, es una oportunidad única para no enfocarse en la movilidad estudiantil y fomentar prácticas de internacionalización más sostenibles e inclusivas.

*La movilidad estratifica a las universidades en función de su atractivo para los estudiantes y el personal*

**Qué podemos aprender de los sospechosos "inusuales"**

Las publicaciones actuales que analizan la internacionalización más allá de la movilidad en contextos aislados/remotos son raras, pero prometedoras. Los casos de estudio de África subsahariana, Sudáfrica rural, los Balcanes y Siberia corroboran la afirmación de que las universidades en estas áreas buscan la internacionalización de manera deliberada, centrándose en la cooperación institucional y estableciendo un perfil internacional único. Por ejemplo, las universidades de Siberia intentan aumentar su visibilidad internacional al enfatizar, en lugar de ocultar, su ubicación única. Usando su ecosistema raro como ventaja competitiva, las universidades siberianas se promocionan a sí mismas internacionalmente a través de la investigación ambiental y de sostenibilidad, abordando los desafíos climáticos mundiales.

Si bien un entorno institucional de apoyo es clave para crear tales estrategias y prácticas de internacionalización, las políticas nacionales también juegan un rol principal en la dirección de las actividades de internacionalización de estas universidades. A nivel nacional, la internacionalización en contextos aislados se ha vinculado a objetivos sociales y académicos, no solo económicos. Por ejemplo, el estado insular de Mau-

ricio ha aprovechado la internacionalización para aumentar con éxito el acceso a la educación. Para lograrlo, Mauricio estableció normas para ayudar a las universidades internacionales a ofrecer una educación superior a nivel local y creó un marco para garantizar la calidad de los programas y los títulos. La investigación de la Sociedad para la Investigación en Educación Superior (SRHE, por sus siglas en inglés) presentada en un coloquio sobre educación superior en islas pequeñas destacó cómo los desafíos planteados por la ubicación pueden generar prácticas innovadoras. A su vez, estas soluciones desafían las geografías y las prácticas normativas del marco centro-periferia, algo que debe extenderse al estudio de la internacionalización a escala global.

Estas experiencias nos animan a “descentrar” la internacionalización. En los ejemplos anteriores, cuando se trata de internacionalización, las instituciones de la periferia no son presas del isomorfismo mimético, normativo ni coercitivo. Como resultado de sus circunstancias únicas, han tenido que diseñar estrategias de internacionalización cautas e innovadoras que, si se estudian, podrían ser consideradas como normas en la educación superior. Por el contrario, las instituciones del centro se enfrentan a la sostenibilidad incierta de la movilidad académica y podrían (deberían) ser trasladadas a la periferia de la investigación y de las prácticas de internacionalización.

### **Internacionalización de manera remota: una agenda de investigación**

Lo que se necesita es una agenda de investigación que brinde una descripción verdaderamente global de las estrategias de internacionalización en universidades remotas o aisladas. Ir más allá de los “sospechosos habituales” de la internacionalización para considerar las experiencias de las universidades aisladas ayudará a enriquecer nuestra comprensión de la internacionalización sin perpetuar estrategias elitistas. Se pueden descubrir prácticas que beneficien a distintos participantes en la educación superior, al mismo tiempo que son menos vulnerables a los impactos externos. Una agenda de investigación de internacionalización inclusiva, que aproveche y advierta la insostenibilidad de la movilidad, aún podría transformar la crisis del COVID-19 en “la revolución de la internacionalización”. ▲

*Daniela Crăciun y Ariane de Gayardon son investigadoras postdoctorales en el Centro de Estudios Políticos de Educación Superior (CHEPS) de la Universidad de Twente, Países Bajos. Correos electrónicos: [d.craciun@utwente.nl](mailto:d.craciun@utwente.nl) y [a.degayardon@utwente.nl](mailto:a.degayardon@utwente.nl).*

*Crăciun y Gayardon seguirán analizando estos temas gracias a una subvención de la Fundación Spencer.*

## El COVID-19 y la educación superior privada

**Daniel C. Levy**

Si bien muchos estudios del COVID-19 en la educación superior la analizan de manera genérica, otros estudios distinguen e incluso comparan fenómenos dentro de ésta (por ejemplo, las políticas creadas por unidades subnacionales dentro de un país). Sin duda, otro contraste principal que merece atención es el que existe entre la educación superior pública y la privada. Sin importar cuán marginal haya sido la educación superior privada (ESP) en algunas partes del mundo hace medio siglo, ahora es notorio en cada región global y abarca un tercio de la matrícula mundial total.

### **El contexto**

Notamos diferencias y similitudes en las políticas de la educación superior pública y privada para abordar el COVID y su impacto, pendientes también a las comparaciones entre diferentes partes de la ESP. Nos basamos en análisis preliminares de 14 países, junto con el seguimiento mundial posterior. A pesar de una gran variación nacional, distinguimos importantes patrones mundiales, coherentes con los resultados generales de la academia sobre la ESP, la peculiaridad público-privada y con la distinción de este tipo de educación.

### **Abstracto**

Surgen diferencias y similitudes relevantes e identificables entre la educación superior pública y privada con respecto a las políticas y las consecuencias del COVID-19. Lo mismo se aplica a las diferencias y las similitudes entre las diferentes partes del sector privado. Mientras que las instituciones privadas son más riesgosas en promedio por los efectos del COVID, y las que absorben la demanda son previsiblemente las que corren el mayor riesgo, también existen factores de compensación, como ciertas ventajas con respecto a la autonomía y la flexibilidad de la formulación de políticas del sector privado.

¿Por qué no se han materializado las advertencias devastadoras (¡o, a veces, con alegría desmesurada!) sobre el colapso generalizado de la ESP, o al menos su subsector que no pertenece a la élite?

### Las políticas

La pregunta de quién crea políticas sobre el COVID ilustra tales manifestaciones de patrones generales. La ayuda del gobierno es más extensa y mejor en la administración del sector público (que del privado), y el gobierno tiende a hacer una política bastante uniforme para todo el sector público. Los actores privados tienen mucho más que decir en la formulación de políticas del COVID en el sector privado y, dado que diferentes familias, empresas, iglesias y otros administran sus propias instituciones, la formulación de políticas del COVID en el sector privado es mucho más descentralizada y diferenciada, generalmente a nivel institucional. Una mirada más cercana al rol del gobierno también revela varios patrones menos obvios. Uno es que, dado lo primordial que es la crisis del COVID para la salud pública y la economía, la política del gobierno se inclina hacia sus tendencias más controladoras con respecto a ambos sectores de la educación superior. En el sector público, los representantes del profesorado y los estudiantes han estado menos involucrados en la formulación de políticas (COVID) según la norma. En el sector privado, el extremo del gobierno a menudo llega hasta que las instituciones pueden permanecer abiertas. Ciertamente, los regímenes que son intervencionistas por naturaleza no se han abstenido de imponerse a la política del COVID de la ESP, por ejemplo, qué aranceles deben devolver las instituciones privadas a los estudiantes cuando las clases no son presenciales. China fue uno de los países que proscribió el cobro anticipado de aranceles por alojamiento y comida y obligó a las instituciones privadas a reembolsarlos proporcionalmente durante el período de primavera de 2020.

A menudo, los gobiernos no dominan tanto al sector privado como el público, lo que permite que las instituciones privadas tengan autonomía para tomar sus propias decisiones basadas en sus propios criterios sobre finanzas, salud y equidad, como en Japón. Las instituciones privadas de todo el mundo a veces han optado por permanecer abiertas o con formato presencial, mientras que las contrapartes públicas están cerradas o solo en línea. Mientras tanto, aunque la presión de los estudiantes y las familias para obtener ayuda la tiene tanto los gobiernos como las universidades, el énfasis naturalmente difiere según el sector, los gobiernos están más atentos al sector público y las instituciones al sector privado.

Junto con una mayor descentralización del proceso de formulación de políticas, la ESP demuestra repetidamente una mayor flexibilidad para responder al COVID. Las respuestas de las políticas del sector público están más restringidas por la ley del servicio civil, los derechos sindicales y la norma de que lo que se hace en cualquier parte del sector público debe estar estandarizado y ser igual en todo el sector. Quizás el contraste más marcado sea con las instituciones privadas que son "semiélites" (élite a nivel nacional pero no internacional), ya que característicamente tienen una dirección profesional calificada junto con un poder de administración jerárquico, ambos facilitan la acción rápida, como la acción impopular. Sin embargo, incluso la ESP que "absorbe la demanda" y que no pertenece a la élite ha demostrado flexibilidad al responder ante el COVID. Una vez más, la administración jerárquica facilita el ajuste de los aranceles y los cupos de admisión para satisfacer las necesidades institucionales, como asimismo el cambio de estudiar en línea ha demostrado ser más fácil en las instituciones privadas que en las públicas.

De hecho, las que absorben la demanda han tenido algunas ventajas de flexibilidad incluso sobre las universidades religiosas semiélites o de alto nivel: a tiempo parcial, sus profesores son más fáciles de desechar, de manera permanente o temporal, al igual que los programas de admisión, mientras que los laboratorios, los campus y otras infraestructuras suelen ser escasas, lo que minimiza las cargas firmes y costosas. A veces, la baja posición académica de las instituciones privadas que no pertenecen a la élite ha significado una presencia pre-COVID de ofertas en línea, una ventaja para hacer frente al virus. Incluso en Estados Unidos, donde las diferencias entre la educación superior pública y privada son por lo general mucho menos notorias que en otros lugares. La mayor flexibilidad de la ESP tanto en el lado de los ingresos como en el de los gastos ha sido considerable.

### Las consecuencias

¿Por qué no se han materializado las advertencias devastadoras (¡o, a veces, con alegría desmesurada!) sobre el colapso generalizado de la ESP, o al menos su subsector que no pertenece a la élite? La formulación flexible de políticas privadas que acabamos de mencionar es una de las razones. Otra es que una economía oprimida que ofrece menos puestos de trabajo impulsa a los trabajadores a matricularse como estudiantes,

incluso en instituciones privadas en línea y que no pertenecen a la élite. Como esta economía también reduce los presupuestos gubernamentales para la educación superior, los recortes se ven mucho menos en la ESP, ya que depende menos de los subsidios gubernamentales; si se mantienen, los recortes presupuestarios públicos podrían dañar la calidad de las universidades públicas y provocar un desorden hasta el punto de que las familias huyan a universidades privadas semiélites y religiosas.

Mientras tanto, no ha pasado mucho tiempo para ver cómo los estudios en el extranjero reducidos proporcionan una mayor base de postulantes para la ESP semiélite nacional, que a menudo personifica la experiencia estadounidense u otra de Occidente junto con la posición social y académica que los acomodados buscan en el extranjero y pueden permitírselo en su país (por ejemplo, en Vietnam). Por otro lado, el estudio internacional también nos recuerda cuánto daño ha causado el COVID en ambos sectores: tanto las universidades privadas semiélites como las públicas líderes se han visto perjudicadas por el flujo lento de estudiantes de países menos desarrollados que el suyo. Japón consideró oportuno entregar ayuda financiera a estudiantes nacionales y extranjeros, independientemente de que si estudiaban en instituciones públicas o privadas. Estudiar en el extranjero también ilustra cómo son las consecuencias del COVID en cada país; por ejemplo, la ESP de Francia depende exclusivamente de los estudiantes extranjeros.

A pesar de las diferencias, el primer análisis de los impactos del COVID refuerza una lección clara del estudio de la ESP: las instituciones que absorben la demanda son las más vulnerables cuando la demanda de la educación superior en general disminuye. Estas son instituciones que ofrecen un bajo estatus y una menor calidad mientras cobran aranceles que exceden fácilmente las de las contrapartes públicas. La amplia generalización del COVID (verdadera en todos los sectores) de que los impactos negativos recaen más fuertemente en la población de bajos ingresos de la educación superior y sobre todo en los países con menor ingresos es ejemplificado en las instituciones que absorben la demanda de estos países. Como el mayor diferencial de admisión es casi universal y hay una gran diferencia entre el sector público y el privado, no sorprende que tenga un gran impacto diferencial en el COVID, afectando a la ESP en general y absorbiendo la demanda, como en India. La clientela a menudo no puede soportar los contratiempos financieros y pagar los aranceles. Y, por supuesto, la ESP se ve afectada donde sufre la propiedad familiar, empresarial o religiosa. Ese sufrimiento es especialmente intenso donde la ESP es salvada menos por los programas gubernamentales de rescate que por la educación superior pública (aunque algunas instituciones privadas reciben fondos de los programas de rescate del gobierno que están destinados a las empresas). Cuando la ayuda de emergencia incluye ambos sectores, a veces está sujeta a una interrupción anticipada en el sector privado.

Es demasiado pronto para saber qué políticas evolucionarán o cuáles serán las consecuencias finales del COVID-19. No obstante, observamos patrones importantes tanto entre los sectores públicos y privados como dentro del sector privado que merecen una supervisión más minuciosa. ▲

*Daniel C. Levy es profesor emérito de la Universidad Estatal de Nueva York, Departamento de Política y Liderazgo Educativos, Universidad en Albany, EE. UU. Correo electrónico: [dlevy@albany.edu](mailto:dlevy@albany.edu).*

*El Programa de Investigación en Educación Superior Privada (PROPHE) contribuye periódicamente con artículos en IHE*

## COVID-19 en Turquía: menos postulaciones, más matrículas

Oğuz Esen

**D**urante la epidemia, el número de estudiantes matriculados en universidades turcas aumentó en 242.647 en comparación con el año anterior. La demanda por ingresar a la educación superior disminuyó en muchos otros países del mundo debido a

**Abstracto**

En Turquía, la educación superior se ha visto muy afectada por la epidemia del COVID-19. En abril de 2020, la educación presencial fue reemplazada por una a distancia. En 2021, la atmósfera de incertidumbre afectó las postulaciones y las preferencias de admisión de los estudiantes secundarios, sobre todo los de bajos ingresos, los que pospusieron sus planes de matricularse en una institución de educación superior u optaron por una educación abierta. Aumentó la demanda de la educación abierta, las carreras de formación profesional de dos años y la educación formal de pregrado en universidades privadas.

la epidemia del COVID-19, por lo que es importante comprender por qué la situación es diferente en Turquía. El objetivo en este artículo es contribuir al debate del impacto de la epidemia en la educación superior, con un enfoque en la educación superior turca.

Durante la epidemia, hubo un intenso debate sobre hasta qué punto se vería afectada la demanda por la educación superior. Se pensó que tanto los problemas de salud como la crisis económica afectarían negativamente dicha demanda. En tiempos de crisis económica, dos fuerzas opuestas influyen en la demanda por ingresar a la universidad. Por un lado, la disminución de los ingresos familiares tiende a reducir la demanda; por otro, el costo de oportunidad casi inexistente para acceder a la educación tiende a aumentarlo.

Sin embargo, esta vez la situación es diferente. La crisis económica ha sido más grave y las medidas tomadas para prevenir la epidemia han aumentado las desigualdades. Se predijo que el aumento de la desigualdad de ingresos causado por la epidemia reduciría la demanda de la educación superior para los grupos de bajos ingresos y la aumentaría para los de altos ingresos. En vista de la gran desigualdad de ingresos entre los estudiantes de educación superior en Turquía, se esperaba que la epidemia exacerbara la desigualdad actual debido a la disminución de la demanda por la educación superior.

**Menos postulaciones para rendir el examen de admisión universitaria**

El primer paso para ingresar a la educación superior turca es la postulación al examen de admisión universitaria. Dentro del sistema educativo turco, ésta es la única forma de ingresar a una universidad. Las admisiones están abiertas para los postulantes de escuelas secundarias generales y escuelas secundarias técnicas. La educación secundaria es ofrecida por tres tipos de instituciones: escuelas secundarias generales (públicas y privadas), escuelas secundarias técnicas y escuelas secundarias religiosas. Según informes, la gran mayoría de los estudiantes de bajos ingresos están estudiando en escuelas secundarias técnicas y religiosas, en comparación con los estudiantes de ingresos medios y altos.

La disminución en el número de postulaciones para el examen de admisión universitaria en 2020 fue de 91.000, lo que representa una disminución del 4%. Esto puso fin a la tendencia de un aumento promedio del 4,4% durante los 5 años anteriores.

Hay cuatro tipos diferentes de estudiantes que postulan a los exámenes universitarios. El primer grupo, formado por estudiantes de último año de escuelas generales y técnicas, y el segundo grupo, formado por egresados que nunca habían sido aceptados, constituyen el mayor porcentaje de postulantes. En 2020, por ejemplo, estos dos grupos representaron el 75% de los postulantes. El 25% restante forma parte del tercer grupo, aquellos que han egresado previamente de una institución de educación superior, y el cuarto grupo, los estudiantes que aún continúan estudiando en una institución de educación superior.

Antes de la pandemia, la mayoría de las postulaciones del primer grupo eran de estudiantes de último año de secundaria. Esto cambió en 2020, cuando la cantidad de postulaciones de los egresados "no clasificados" superó la de las personas mayores. De hecho, en 2020, las postulaciones de las personas mayores disminuyeron incluso por debajo del nivel del año 2015. Este cambio de tendencia es el primer efecto de la epidemia del COVID-19.

La disminución en el número de postulantes de escuelas secundarias generales fue insignificante; en contraste, hubo un aumento notable del 67% en el número de postulantes de escuelas secundarias privadas que ofrecen educación en un idioma extranjero. El número de postulantes de escuelas secundarias religiosas disminuyó en un 5%, mientras que el número de postulantes de escuelas secundarias técnicas disminuyó en gran medida, en un 10%.

**Mayor demanda por la educación a distancia, las carreras de formación profesional y las universidades privadas**

El segundo paso para ingresar a la educación superior es la admisión. En el año académico 2020-2021, hubo 1.609.913 nuevas matrículas universitarias, 53% para la educación presencial y 47% para la educación abierta. Las matrículas aumentaron en 18% en comparación con el año académico 2019-2020, muy por encima del promedio de 2,7% durante los 5 años anteriores.

Educación formal versus educación abierta: en el año académico 2020-2021, las matrículas de pregrado aumentaron en 113.338, un aumento del 16% con respecto al año anterior, de las cuales 24% (27.112) postuló a una educación formal y el resto (76%) a una abierta.

Educación formal: universidades públicas versus universidades privadas. Hubo 27.112 más matrículas en la educación formal de pregrado en el año académico 2020-2021, y un aumento del 5,5% en las carreras presenciales. Las matrículas formales de pregrado en las universidades estatales aumentaron en 4% y en las universidades privadas, un 15%. Un 44% de este aumento se debió a la admisión en universidades estatales y 46%, a las matrículas en universidades privadas. Ésta es una situación novedosa e interesante; la mitad de las matrículas extras en la educación de pregrado provino de universidades privadas, las que se han convertido en la fuente principal del aumento de la demanda de carreras de pregrado.

Careras de dos años: en 2021, hubo 23.567 más matrículas en carreras presenciales de dos años, un aumento del 7%. Las universidades públicas y privadas tienen tasas de incremento similares en las carreras presenciales de dos años, alrededor del 7% al 8%, pero las universidades públicas representan el 79% de todas las matrículas.

Educación a distancia: en términos de educación a distancia, en el año académico 2020-2021, las matrículas aumentaron en 35%. Las matrículas en carreras de formación profesional aumentaron en 31% y las de pregrado en 39%. Para la educación a distancia, estas cifras demuestran el inicio de una nueva tendencia, dado que en el año académico 2019-2020, las matrículas en las instituciones de formación profesional con educación a distancia aumentaron apenas un 2% y las matrículas de pregrado disminuyeron 5%.

### Conclusión: tendencias en las tasas de postulación y admisión

El número de estudiantes que realiza los exámenes de admisión universitaria disminuyó durante el COVID-19. En comparación con 2019, entre todos los postulantes, la mayor baja en 2020 fue en los estudiantes de último año de las escuelas secundarias técnicas y religiosas. Disminuyeron las postulaciones de estudiantes de último año, mientras que aumentaron las de estudiantes egresados no clasificados, superando las de los estudiantes de último año que egresaban por primera vez. Hubo una disminución en las postulaciones de estudiantes de último año de cada tipo de escuela, pero la mayor baja fue nuevamente en las de estudiantes de escuelas secundarias técnicas. Las postulaciones de estudiantes de último año en las escuelas secundarias públicas generales mostraron un pequeño aumento, pero el alza principal fue de las escuelas secundarias privadas que educan en un idioma extranjero.

Hubo disminuciones en la admisión de pregrado de estudiantes de último año de escuelas secundarias y en la admisión de carreras de formación profesional de dos años de estudiantes de escuelas secundarias técnicas. En el 2020, se presenció una continuación del aumento del año anterior en la tasa de admisión de pregrado de egresados no clasificados de escuelas secundarias generales y de escuelas secundarias técnicas, mientras que la tasa de admisión de los egresados de secundaria que se habían estado preparando para rendir el examen universitario fue casi el doble de la tasa de estudiantes secundarios de último año.

Sin embargo, la situación se revirtió para los estudiantes secundarios de escuelas técnicas. En otras palabras, si estos estudiantes, por lo general de familias de bajos ingresos, no son aceptados en una carrera en su último año de estudio, sus posibilidades de ingresar a la universidad se reducen a la mitad. Las matrículas universitarias aumentaron en las carreras de pregrado y de formación profesional de dos años, pero la principal área de aumento fue la educación a distancia. La educación abierta y las matrículas en carreras de formación profesional de dos años aumentaron en las universidades públicas, pero las universidades privadas tuvieron una tasa más alta de aumento en las matrículas totales de pregrado.

El mayor impacto de la epidemia fue en los estudiantes de último año de bajos ingresos, quienes pospusieron sus planes de transición a la educación superior u optaron por la educación abierta. Hubo un aumento en la demanda de carreras de pregrado y de formación profesional de dos años en los egresados de escuelas secundarias que habían rendido el examen universitario, y la mayor demanda de carreras de pregrado en universidades privadas fue impulsada por postulaciones de estudiantes de escuelas secundarias privadas. A medida que se sigan sintiendo los efectos de la epidemia, es posible predecir que continuarán estas nuevas tendencias. ▲

*El mayor impacto de la epidemia fue en los estudiantes de último año de bajos ingresos, quienes pospusieron sus planes de transición a la educación superior u optaron por la educación abierta*

*Oğuz Esen es profesor de economía y ex rector de la Universidad de Economía de Esmirna, Esmirna, Turquía. Correo electrónico: [oguz.esen@ieu.edu.tr](mailto:oguz.esen@ieu.edu.tr).*

# Las complejidades de incluir a la diáspora académica africana

**Ayenachew A. Woldegiyorgis**

## Abstracto

Muchos países tienen políticas para sacar partido a los recursos intelectuales de sus comunidades de la diáspora en diversas áreas, como la educación superior. Los acuerdos institucionales, los planes de incentivos y las estrategias de ejecución han sido durante mucho tiempo el foco de estas iniciativas políticas. El impacto de los microfactores interdependientes que dan forma a la motivación y las experiencias de los académicos de la diáspora que participan en instituciones de sus países de origen parecen ser pasados por alto tanto en la investigación como en la práctica. En este artículo, se destacan algunos de estos factores.

En los últimos años, incluir a la diáspora para aprovechar sus recursos intelectuales se ha convertido en un tema polémico en los debates políticos sobre educación superior. Muchos países de África y otros lugares han creado políticas para orientar la participación de sus diásporas, mientras que los organismos gubernamentales e instituciones de educación superior interesados también elaboran estrategias para permitir la participación de los intelectuales de la diáspora en actividades académicas, de investigación y desarrollo, y de innovación.

Estas políticas y estrategias a menudo están enfocadas en las circunstancias y las necesidades de las instituciones en el punto receptor de la relación. Al igual que en las publicaciones sobre el tema, parecen carecer de una explicación adecuada de las complejidades y los matices de las experiencias de la diáspora, que tienen una influencia importante en la configuración de las decisiones, la naturaleza y la persistencia de su participación.

El caso de la diáspora académica etíope en Estados Unidos, un estudio publicado recientemente por el autor en *International Journal of African Higher Education* analiza algunos de estos complejos factores. Las consecuencias del estudio tienen una relevancia internacional más general sobre cómo se entiende la participación de la diáspora en la educación superior y cómo se diseñan y aplican los programas pertinentes en diferentes contextos.

## El sentimiento de deuda

Al haber recibido educación gratuita en su país de nacimiento y teniendo el privilegio de estudiar una carrera en un sistema avanzado, muchos en la diáspora tienen un sentimiento de deuda y de obligación de retribuir. La inculcación a temprana edad de los valores del "amor por la patria" y el patriotismo sientan las bases de este sentimiento de responsabilidad. La experiencia de haber estudiado en entornos con recursos extremadamente limitados, en comparación con la abundancia observada en su país de residencia, refuerza aún más la aspiración de ayudar a crear un mejor entorno de educación para la nueva generación de estudiantes en el país. Las continuas conexiones sociales y culturales con su país de origen también presentan frecuentes oportunidades para presenciar la lucha de la educación superior (con un progreso considerable, pero restringida por muchos factores) que, a su vez, fortalece el deseo de contribuir a su mejora.

## Los resultados de la participación

Los logros previstos y realizados gracias a la participación constituyen otro conjunto de factores que dan forma a la naturaleza y la persistencia de dicha contribución. Los resultados obtenidos por tales mediciones, como la cantidad de estudiantes egresados asesorados, el número de sesiones de capacitación y personas capacitadas, las clases impartidas, los recursos movilizados, y las conferencias y los seminarios exitosos, respaldan el compromiso continuo y mencionan aportes críticos para mejorar la participación.

Por otro lado, la noción de que los esfuerzos aportados al país de origen son mucho más significativos y gratificantes es un factor clave en la participación de la diáspora transnacional en la educación superior. Dicha noción es explicada no solo por la satisfacción derivada del cumplimiento de los deberes analizados anteriormente, sino también por la comprensión de que, para muchos, su campo de especialización sigue siendo en gran parte "embrionario" en sus países de origen. Por lo tanto, pequeños esfuerzos pueden marcar una gran diferencia, en comparación con el panorama académico bien establecido en sus países de residencia, donde las oportunidades para realizar una contribución reconocible son limitadas.

Sin embargo, vale la pena reconocer que los esfuerzos de los académicos de la diáspora también podrían tener importantes costos emocionales y sociales, además de uno económico. Un ejemplo típico es el caso común de académicos que deben movilizar a



**La noción de que los esfuerzos aportados al país de origen son mucho más significativos y gratificantes es un factor clave en la participación de la diáspora transnacional en la educación superior**

sus colegas en sus instituciones y redes para organizar actividades como seminarios de investigación y paneles de debate porque les causa vergüenza social y profesional si asisten muy pocas personas. Del mismo modo, no es raro que las relaciones de participación sean una fuente de tensión e incluso conflicto. Dichos resultados, tanto positivos como negativos, determinan el éxito y la continuidad, o la falta de participación.

### Las relaciones raciales en la institución de origen

Ya sea en forma de prácticas discriminatorias flagrantes o microagresiones sutiles, un entorno racial desagradable en las instituciones donde trabajan los académicos de la diáspora provoca consecuencias en la participación transnacional de diferentes maneras.

Algunos mencionan que sus habilidades se ven menospreciadas y sus competencias son cuestionadas de forma rutinaria, por lo que tienen que demostrar lo contrario una y otra vez. Por lo que deben esforzarse más que sus colegas para lograr lo mismo en sus carreras. Esta carga de trabajo extra y el consumo excesivo de su capital emocional los deja con poco o sin tiempo ni energía de sobra para trabajar para su país de origen y sus instituciones.

Otros sostienen que el ambiente de carga racial en sus instituciones está lleno de recordatorios constantes de que no pertenecen al lugar. Esas señales de marginación los lleva a buscar refugio emocional en su conexión con sus países de origen. Esto, entre otras cosas, se manifiesta en el fortalecimiento de sus relaciones con colegas e instituciones en su país de origen, contribuyendo así positivamente a su participación profesional. Este sentimiento se ha vuelto cada vez más común con el aumento de la retórica nacionalista de exclusión en muchas partes del mundo.

### Las situaciones personales

Las situaciones personales del académico ocupan un lugar central en el análisis de los factores críticos que dan forma y predicen el éxito y la continuidad de la participación transnacional de la diáspora. La escolarización de los niños es, por ejemplo, uno de los factores más destacados que determinan la disponibilidad de tiempo y flexibilidad, en particular para viajar y participar en persona. Aquellos con niños en edad escolar suelen tener una rutina bien establecida con un margen limitado para viajar. Un factor crítico a este respecto es, por supuesto, la naturaleza del trabajo de un cónyuge.

Sin embargo, vale la pena señalar que, con la reciente tendencia al alza en la participación virtual, estos factores son considerados menos relevantes que antes. Se prefieren actividades como asesorar a estudiantes titulados o realizar seminarios ocasionalmente por su flexibilidad, en comparación con participaciones más estructuradas como impartir cursos o llevar a cabo importantes proyectos de investigación.

La estabilidad financiera y el costo de oportunidad del tiempo que podría haberse gastado en actividades generadoras de ingresos, como la redacción de propuestas para subvenciones, también tienen un rol esencial. De hecho, este tipo de actividad se identifica como una doble ventaja, tanto económica como profesional. Por lo tanto, para los académicos y los investigadores que inician su carrera, la participación de la diáspora podría parecer que compite con estas importantes gestiones. Los enfoques sólidos que fomenten la inclusión de ciertos elementos de la participación de la diáspora en estas actividades podrían abordar fácilmente esta situación.

Por otro lado, factores como la filosofía y la estrategia de las instituciones con respecto a la participación internacional, la disponibilidad de apoyo y los recursos a nivel de departamento/facultad y la carga de la responsabilidad administrativa explican hasta qué punto es posible una participación eficaz y sostenible de la diáspora.

### Una programación flexible

Es clave realizar una reflexión prudente de estos factores y su compleja interacción para aprovechar los recursos intelectuales de la diáspora. Un equilibrio razonable entre la flexibilidad, por un lado, y la administración responsable y eficiente, por el otro, es importante para establecer políticas y acuerdos institucionales. La programación debe prestar atención a los posibles matices en las experiencias y las circunstancias (personales, familiares e institucionales) de la diáspora, de la misma manera que toma nota de factores más generales como las diferencias disciplinarias y los calendarios académicos. ▲

*Ayenachew A. Woldegiyorgis es investigador asociado con grado postdoctoral en el Centro para la Educación Superior Internacional de Boston College, EE. UU. Correo electrónico: woldegiy@bc.edu.*

# Las universidades y el mercado laboral no coinciden en Kenia

Ishmael I. Munene

## Abstracto

Un problema político inquietante, el desempleo de los titulados en África, es motivo de preocupación entre los afectados. En Kenia, las inhibiciones institucionales intrínsecas y las malas reformas explican la discrepancia entre el mercado laboral y las carreras universitarias. Sin embargo, algunas reformas modestas y vías alternativas para la educación terciaria ofrecen un rayo de esperanza.

Aunque los estudios han demostrado un fuerte vínculo entre la educación superior y el empleo, el desempleo es una bomba de tiempo en África, y los titulados universitarios desempleados por mucho tiempo se acercan al 50%. Esto plantea interrogantes sobre la naturaleza de la educación universitaria y las necesidades del mercado laboral en el continente. Aunque, en este artículo, la atención se centra en Kenia, los problemas planteados y las reformas sugeridas son de gran importancia para la educación universitaria y el empleo en África en general.

Recientemente, la Comisión de Servicio Docente (TSC, por sus siglas en inglés), empleador del profesorado de escuelas públicas, declaró que no contrataría egresados de licenciatura en el campo de la educación. Mientras tanto, las universidades ofrecen una nueva carrera de formación de docencia en el que los alumnos obtienen títulos en sus áreas de especialización, seguido de un título de docencia de postgrado de un año. Unas semanas más tarde, la Comisión de Educación Universitaria exigió a las asociaciones profesionales a que obedezcan las órdenes judiciales y dejen de acreditar carreras académicas universitarias. Estas acciones son un indicador de las deficiencias vistas en el mercado laboral de los titulados universitarios.

## Desarticulación de la relación universidad-mercado laboral

En gran medida, el desempleo está ligado al desempeño económico. Una recesión económica grave puede tener un efecto devastador en el empleo para los titulados de un plan de estudio enfocado en altas capacidades. Sin embargo, en un contexto como el de Kenia, donde el desempeño económico ha sido relativamente bueno, el desempleo se atribuye a factores internos a la educación, como ilustra el enigma del desempleo de los titulados.

En 2020, la Oficina Nacional de Estadísticas de Kenia informó que los jóvenes de 20 a 29 años, grupo de edad de los recién egresados universitarios, tenían una tasa de desempleo de más del 32,4%, con una tasa de desempleo de larga duración del 7,9%. La era del empleo de cuello blanco garantizado para los titulados universitarios se ha desvanecido en las últimas dos décadas, y muchos han atravesado años de desempleo y subempleo. Incluso las disciplinas profesionales de alta demanda, como las ciencias médicas, la ingeniería, la tecnología y los negocios, no se han librado del flagelo del desempleo.

Los afectados atribuyen la fuente del problema a la discrepancia entre las carreras académicas y las necesidades del mercado laboral. Este desajuste se atribuye a tres causas principales: enfoque excesivo en los académicos en lugar de las necesidades de empleo en el desarrollo de carreras, énfasis en el gobierno como principal fuente de empleo y servicios de asesoramiento profesional inexistentes o inadecuados.

Si bien el gobierno ha basado la evolución de las universidades, públicas y privadas, en las necesidades de mano de obra, su enfoque real es en los requisitos de las carreras académicas. Con la excepción de las 5 principales universidades públicas (Universidad de Nairobi, Universidad de Keniata, Universidad Moi, Universidad de Agricultura y Tecnología Jomo Kenyatta y Universidad de Egerton), establecidas después de una evaluación importante de las necesidades de mano de obra del gobierno, las 72 universidades públicas y privadas restantes fueron fundadas sin ninguna evaluación acorde a las necesidades del mercado laboral de la economía nacional. Otras consideraciones, como la política y la religión, han sido los impulsores de las expansiones universitarias. En un año, entre 2012 y 2013, 23 de las 38 universidades públicas fueron establecidas para satisfacer las demandas políticas de los distintos grupos étnicos. Hoy en día, casi todas las principales denominaciones religiosas tienen una universidad, la cual es el principal impulsor del aumento de las universidades privadas. Una característica común de las universidades recientemente fundadas son las carreras académicas que tienen una relación mínima con el empleo directo, como las humanidades, las ciencias sociales, las ciencias básicas y las comunicaciones.

**El legado anticuado del gobierno como principal empleador está incorporado en la mayoría de las carreras académicas**

Aunque la lógica del desarrollo de la mano de obra es racional, las carreras académicas vigentes en las universidades rara vez promueven la empleabilidad. Queda por determinar si las universidades deben enfocarse en la formación de profesionales aptos para un empleo o en la transmisión de conocimientos, pero la realidad de la vida después de la titulación requiere cierto enfoque en las habilidades que los empleadores consideren deseables. Los empleadores de Kenia deploran la falta de competencias laborales entre los egresados. La encuesta de la Federación de Empleadores de Kenia de 2018 señaló que el 64% de los titulados universitarios carecían de las habilidades necesarias que exigen los empleadores, como el pensamiento crítico, la mente analítica, la creatividad, el trabajo en equipo, la comunicación y la redacción. La capacidad de los titulados para ser creadores de empleo es un tema importante para las partes interesadas, sin embargo, el espíritu empresarial apenas figura en las carreras académicas, lo que hace que este objetivo sea inalcanzable.

El legado anticuado del gobierno como principal empleador está incorporado en la mayoría de las carreras académicas. Agricultura, veterinaria, silvicultura, administración pública, economía y educación son algunas de las carreras que se crearon para responder a las necesidades de mano de obra del Estado en los años 60. El Estado dejó de ser el principal empleador de titulados hace casi 20 años, pero el contenido de las carreras no refleja esta realidad. El TSC, agencia gubernamental que contrata profesores para las escuelas públicas, tiene vacantes para 100.000 docentes. Sin embargo, en 2020, las limitaciones presupuestarias solo le permitieron contratar a 12.000 profesores. Solo contrató a docentes que se graduaron en 2015. Sin embargo, 56 (74%) de las 77 universidades están en el negocio de la formación de docentes.

Los servicios de asesoramiento profesional apoyan las perspectivas de empleo al equipar a los estudiantes con conocimientos prácticos y una base sólida para ingresar al mercado laboral. Además de brindar oportunidades de pasantías, los centros profesionales con un buen personal apoyan a los estudiantes en la preparación de entrevistas y currículums y en la mejora de la comunicación. Sin embargo, los sólidos servicios profesionales con especialistas profesionales son un eslabón perdido en la mayoría de las universidades de Kenia. La Oficina de Servicios Profesionales de la Universidad de Nairobi (principal universidad del país) cuenta con 2 profesionales para atender a 77.000 estudiantes.

### Reformas que nunca existieron

Ha habido reformas educativas para abordar el problema del desempleo, pero éstas no han sido transformadoras para las universidades. La primera comisión de educación después de la independencia, la Comisión de Educación de Ominde de 1964, recomendó ideas centradas en la unidad nacional, la producción de capital humano y en la generación de riqueza. La Comisión McKay de 1985 que introdujo reformas se enfocó en brindar a los estudiantes habilidades prácticas en agricultura, oficios y artes creativas que se traducirían fácilmente en el mercado laboral. La reforma del plan de estudio basado en competencias de 2017 revisó el plan actual de educación primaria y secundaria para desarrollar las competencias de los estudiantes en el dominio profundo del contenido, el pensamiento crítico y la resolución de problemas complejos, etc.

El gobierno ha garantizado reformas estructurales y curriculares en el sistema escolar para cumplir con las recomendaciones de las comisiones. Las imposiciones de la autonomía y la libertad académica han provocado que las universidades reformen sus planes de estudio junto con recomendaciones políticas a su propia discreción. Sin embargo, no ha sido el caso. Las universidades solo han retocado los años de estudio a nivel de pregrado, dejando intactos sus planes de estudio.

### No todo está perdido

El peso de la necesidad de mejorar la situación ha caído en las autoridades universitarias y los legisladores. Las universidades han comenzado a explorar medidas correctivas, aunque de manera limitada. Es común ver los sitios web de las universidades que enumeran las perspectivas de carrera para los egresados de cada carrera y los profesionales destacados en el campo. Algunas universidades ofrecen ahora carreras de emprendimiento para fortalecer el mensaje de creación de empleo al egresar. Las nuevas carreras enfocadas en el mercado laboral, como el turismo, la administración de restaurantes y los estudios políticos, son ofrecidas ahora en las universidades más nuevas.

Tras la difusión del Estado sobre las excelentes perspectivas laborales de los titulados en Educación y Formación Técnica y Profesional (EFTP), las instituciones con EFTP

*Ishmael I. Munene es profesor del Departamento de Liderazgo Educativo en la Universidad del Norte de Arizona, Estados Unidos. Correo electrónico: Ishmael.Munene@nau.edu.*

han ganado popularidad. Casi todos los titulados universitarios de EFTP acceden a un empleo al egresar o inician sus propias empresas. La Autoridad de la EFTP establece políticas, acredita a las universidades y ofrece supervisión normativa para garantizar la calidad de las carreras de formación. Además, los estudiantes matriculados en estas universidades son elegibles para el patrocinio financiero estatal a través de la Junta de Préstamos para Educación Superior. La EFTP ha tenido tanto éxito que el 10% de los estudiantes en las universidades han optado por matricularse en universidades con EFTP. La reputación de las universidades como vías de empleo garantizado está perdiendo su atractivo. ▲

## Por qué América Latina necesita universidades de clase mundial

Philip G. Altbach y Jamil Salmi

### Abstracto

Las universidades de investigación de América Latina han tenido un desempeño inferior y la región tiene pocas instituciones de clase mundial. Para que América Latina prospere en el siglo XXI, necesita universidades de mayor calidad. Sostenemos que esto se debe en parte a la “revolución académica cordobesa” y sus ideas académicas. Las grandes universidades públicas de América Latina necesitan reformas.

Junto con África, América Latina es el continente con menos universidades de investigación intensiva de alta calidad. Ninguna universidad latinoamericana figura entre las 100 principales, y relativamente pocos académicos y científicos latinoamericanos se encuentran entre los más citados. América Latina representa el 8,5% de la población mundial y produce el 8,7% del PIB del planeta, pero sus universidades representan solo un 1,6% de las 500 mejores instituciones en el ranking de Shanghai y menos del 1,5% de las 400 mejores en el ranking de Times Higher Education. Lo que es una deficiencia grave si el continente quiere generar investigación e innovación de calidad y participar en el progreso impulsado por la ciencia del siglo XXI, sobre todo en los tiempos actuales de pandemia.

Una de las principales razones es el bajo rendimiento de las grandes universidades públicas que surgieron en la “revolución de la educación superior cordobesa” de 1918. Vale la pena examinar la causa como requisito previo para enfocarse en una mejora.

### Los ideales y las realidades de las universidades cordobesas

La revolución de Córdoba, que ocurrió en Argentina en 1918 por estudiantes que querían democratizar y modernizar la universidad, propició el desarrollo de grandes universidades públicas en todo el continente y consolidó el modelo de educación superior pública hasta el presente, dificultando mucho el cambio.

A riesgo de simplificar demasiado, los principios de Córdoba se pueden resumir de la siguiente manera. Las universidades tienen un rol importante que desempeñar: educar a los estudiantes que pueden participar en el progreso de la nación y entregar investigación y servicios para contribuir a los esfuerzos de desarrollo nacional. Con el ideal de brindar acceso equitativo, las universidades no cobran aranceles y por lo general admiten estudiantes con base en criterios transparentes y comunes (ya sea al terminar la escuela secundaria o con exámenes competitivos de admisión universitaria). Como protección contra los regímenes autoritarios, las universidades deben ser autónomas: libres de control gubernamental directo, con una libertad académica garantizada y financiadas por el Estado. Internamente, las universidades deben ser administradas democráticamente, incluidos profesores, estudiantes y, a veces, personal administrativo involucrado en la toma de decisiones y la elección de autoridades académicas.

En toda América Latina, las universidades públicas influenciadas por el modelo de Córdoba llegaron a dominar la academia y siguen siendo las instituciones clave en la actualidad, en gran parte sin cambios en el siglo pasado. Incluso con la masificación, el crecimiento del sector privado (en muchos países de América Latina, más de la mitad de las matrículas son de educación superior privada) y una considerable diversi-

ficación institucional, las “universidades cordobesas” siguen siendo referencia. Varias se han convertido en megauniversidades y muchas son las productoras más destacadas de investigación local en el país. Por ejemplo, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la más grande de la región, tiene 350.000 estudiantes, algunos en escuelas secundarias asociadas. La Universidad de Buenos Aires (UBA) matricula a 309.000 estudiantes.

La situación se ha agravado aún más por los bajos niveles de financiamiento público para la educación superior en la mayoría de los países de América Latina, la falta de continuidad a largo plazo en las políticas nacionales de educación superior debido a la inestabilidad política y, a veces, por las opiniones negativas hacia la misión científica de las universidades, como se demuestra en las políticas adversas de la administración de Bolsonaro en Brasil.

**El elemento clave que falta es una visión de excelencia para desafiar el statu quo y transformar la universidad**

### Los desafíos de administración de las universidades cordobesas

El caso de la Universidad de São Paulo (USP), principal universidad de Brasil, ejemplifica bien las limitaciones de administración de muchas universidades públicas en América Latina, incapaces de evolucionar rápidamente con la flexibilidad que caracteriza a las instituciones insignia en otros lugares. Tiene el mayor número de carreras de postgrado mejor calificadas en el país, produce anualmente más titulados de doctorado que cualquier universidad de EE. UU., genera investigaciones para el país y es la universidad pública con mayor financiamiento de América Latina. Sin embargo, su capacidad para administrar sus recursos se ve restringida por estrictas regulaciones de la administración pública. Tiene pocos vínculos con la comunidad internacional de investigación; sólo el 3% de sus estudiantes de postgrado son extranjeros y la mayoría de los profesores estudiaron en la USP.

El elemento clave que falta es una visión de excelencia para desafiar el statu quo y transformar la universidad. Esto se ve reforzado por un sistema de elección democrática de las autoridades universitarias que promueven el clientelismo y la frecuente rotación de directores, un gran consejo universitario interno que hace que el proceso de toma de decisiones sea difícil de manejar y por una cultura académica igualitaria que desaprovecha reconocer y recompensar a los investigadores y los profesores destacados. En Brasil, como en muchos países de la región de América Latina y el Caribe (ALC), la falta de ambición estratégica para el desarrollo de la educación superior a menudo se puede observar a nivel de gobierno nacional como en la administración universitaria.

### Qué se podría hacer

Para una transformación de las universidades públicas de América Latina, sin duda, será necesaria una segunda “revolución de Córdoba”, impulsada por una visión de la comunidad académica y un apoyo y recursos sustanciales del gobierno. Lo anterior implicaría los siguientes cambios:

Aumentos importantes en la financiación pública: en la actualidad, el financiamiento de la investigación se sitúa entre el 0,3% y el 1% del PIB anual, muy por debajo de los niveles de inversión de los países nórdicos y las naciones de Asia oriental.

- Un enfoque continuo en el servicio nacional y los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la ONU: una de las fortalezas de las tradicionales “universidades cordobesas” ha sido su compromiso con el desarrollo nacional y social. Es fundamental conservar esta tradición y visión.
- Una estructura de administración moderna que permita la selección profesional de autoridades universitarias, a nivel internacional, una práctica que, irónicamente, es aceptable cuando se trata de elegir al entrenador de la selección nacional de fútbol, pero que es considerado un sacrilegio para las universidades. Las universidades son instituciones complejas que requieren un equilibrio entre la administración y la autoridad profesional y académica.
- Una autonomía y una libertad académica, junto con una rendición de cuentas al gobierno (fuente principal de financiamiento) y a la sociedad.
- Tamaño controlable: la mayoría de las universidades de clase mundial tienen matrículas de 40.000 estudiantes o menos, y una gama bastante completa de carreras tanto a nivel de pregrado como de postgrado.
- Interdisciplinariedad: las universidades emblemáticas tienen estructuras e incentivos que fomentan y permiten la enseñanza y la investigación en todas las disciplinas. Lo que es principalmente deficiente en muchas universidades latinoamericanas.
- Internacionalización: las universidades latinoamericanas por lo general van a la zaga de sus pares mundiales en conexiones internacionales, becas e investigación

*Philip G. Altbach es profesor investigador y docente distinguido del Centro para la Educación Superior Internacional del Boston College, EE. UU. Correo electrónico: altbach@bc.edu.*

*Jamil Salmi es un experto en educación terciaria mundial, profesor emérito de políticas de educación superior en la Universidad Diego Portales, Chile, e investigador docente en el Centro para la Educación Superior Internacional de Boston College, EE. UU. Correo electrónico: jsalmi@tertiaryeducation.org.*

colaborativas y movilidad. Todos los aspectos de la internacionalización son importantes, incluida una mayor atención al uso del inglés para la movilidad internacional y la investigación colaborativa, siempre que siga siendo el medio principal de la ciencia y la erudición a nivel mundial.

Nuestro argumento no es un ejercicio académico, sino una invitación a los gobiernos y las autoridades institucionales a reflexionar sobre el rol de desarrollo de sus universidades en el siglo XXI. América Latina merece tener universidades de primer nivel que puedan comprometerse con la ciencia mundial a través de la investigación fundamental y aplicada de vanguardia, capacitar a ciudadanos y profesionales con mentalidad ética y contribuir al desarrollo sostenible de las sociedades de ALC. Una cosa es inequívoca: por muy innovador y exitoso que fuese hace un siglo, el modelo de las tradicionales “universidades cordobesas” ya no es adecuado y debe adaptarse. Se necesita otra revolución, esta vez no un modelo común como propuso Córdoba, sino en forma de ideas innovadoras e iniciativas valientes adaptadas a las necesidades y aspiraciones nacionales de cada país. ▲

## Elección para escoger rector en Brasil: política complicada

Marcelo Knobel

### Abstracto

En este artículo, se describe el proceso de sucesión del director (rector) de una de las universidades públicas más importantes de Brasil. Aunque cada institución pública de educación superior en América Latina tiene un sistema electoral diferente, se aplican patrones generales. El intrincado sistema electoral que precede a la designación formal tiene facetas positivas y negativas, que son argumentos importantes en el debate sobre la mejora de la administración, tan necesaria no solo en las universidades públicas latinoamericanas, sino también en todo el mundo.

La Universidad Estatal de Campinas (*Universidade Estadual de Campinas*, más conocida como Unicamp), es una universidad integral financiada por el Estado, y con buen puesto en rankings que la ubica entre las mejores de América Latina. Su sistema de administración es similar al de la mayoría de las universidades públicas de Brasil, en las que un director (rector) selecciona un equipo administrativo. Existe un consejo universitario (CU), presidido por el rector, con la participación de todos los directores administrativos, los directores de las diferentes facultades e institutos y los representantes electos de la comunidad académica (estudiantes, personal y profesorado). Actualmente, este consejo tiene 76 miembros, con un 70% conformado por profesores.

En la mayoría de las instituciones de educación superior (IES) de todo el mundo, el rector es un profesional escogido por medio de un proceso de selección y encargado de llevar a cabo estrategias y acciones aprobadas por un consejo o una junta que no preside. En Brasil, el rector es un profesor que preside el consejo universitario, que a su vez decide las políticas de la universidad, dando lugar a una ambigüedad inherente y un exceso de poder.

### El proceso electoral

El rector de la universidad es designado por el gobernador del Estado de São Paulo por un período de cuatro años sin posibilidad de reelección. Solo los profesores a tiempo completo de la universidad pueden optar al cargo. El finalista es seleccionado de una lista de tres candidatos que es creada por la CU. La lista es el resultado de una elección en la que participa toda la comunidad académica. Cada universidad puede tener un sistema diferente, desde la paridad total de todos los sectores hasta la elección de los representantes que constituyen un colegio electoral. En la Unicamp, cada miembro de la comunidad tiene derecho a votar por el rector, pero los votos de cada sector son ponderados de manera diferente, con mayor peso a los votos del profesorado (los votos de los profesores cuentan para tres quintos, los votos del personal para un quinto, y los votos de los estudiantes para un quinto también). Si ninguno de los candidatos logra más del 50% de los votos ponderados, hay una segunda vuelta. La CU crea la lista y la envía al gobernador de acuerdo con los resultados de la elección.

Siempre hay cierta tensión por los cargos formales que ofrecen los gobernadores para las instituciones estatales, o el presidente del país en el caso de las universidades federales. Desde el retorno a la democracia en el país, la práctica ha sido que el poder ejecutivo sume al primer candidato a la lista, respetando la elección de la comunidad universitaria. Sin embargo, desde 2019, el actual presidente, Jair Bolsonaro, ha nombrado rectores de universidades federales desestimando la opción institucional en 20 de 54 elecciones. En dos casos, la opción del presidente ni siquiera estaba en la lista. Si bien no existe una obligación legal de que los cargos provengan de la lista presentada, la aceptación de la preferencia de la comunidad académica es considerada una expresión importante de respeto a la autonomía de las universidades, a la democracia y a la legitimidad del proceso. La dirección administrativa de una persona que no fue elegida por la mayoría de la comunidad universitaria solo ha servido para exacerbar las tensiones dentro del entorno académico. En varios casos, el resultado ha sido largas huelgas y conflictos que pueden necesitar años para sanar.

*La lista es el resultado de una elección en la que participa toda la comunidad académica*

Teniendo en cuenta la complejidad del proceso electoral, la preparación comienza mucho antes del día de las elecciones. La CU forma un comité para determinar el calendario, las reglas y la logística de la papeleta y el proceso para contar los votos. (En 2021, todo el proceso fue completamente en línea en la Unicamp, con alrededor de 35.000 votantes). Además, los candidatos comienzan su campaña con mucha anticipación para intercambiar ideas con la comunidad y participan en debates grupales, entrevistas, diálogos, no muy diferente a una campaña en un pequeño pueblo. Obtener el apoyo de diferentes grupos, identificar amenazas futuras y desarrollar posibles estrategias institucionales son pasos esenciales en la preparación de una agenda integral para el próximo período. Una estrategia de comunicación bien organizada también es fundamental, con presencia en las redes sociales para llegar a toda la comunidad. Cada candidato es apoyado por simpatizantes que trabajan como voluntarios, ayudando a crear el programa del candidato, organizar el calendario de visitas y contribuir económicamente según sea necesario. Este grupo de apoyo se convierte en parte del equipo de administración si su candidato gana las elecciones.

Los candidatos por lo general representan grupos dentro de la universidad con diferentes prioridades y objetivos que están, o al menos deberían estar, establecidos a lo largo de la campaña. Una mezcla bastante diversa de temas surge durante las conversaciones y los debates, como las políticas y las prácticas académicas, los problemas de infraestructura, la burocracia, los sueldos, etc. Otros grupos de interés específicos, como partidos políticos, sindicatos, representantes estudiantiles, entre otros, eligen a uno de los candidatos que apoyarán. Lamentablemente, los ataques personales y las noticias falsas se han vuelto cada vez más frecuentes, amplificadas en las redes sociales y los grupos de mensajería por personas anónimas malintencionadas. Dado que la campaña se lleva a cabo exclusivamente entre candidatos locales, por lo general participan en debates superficiales sobre problemas internos, sin tener en cuenta la conexión fundamental con la sociedad a la que la universidad sirve a la larga.

### Las ventajas y las limitaciones del sistema

El proceso general tiene pros y contras. Los candidatos deben ser profesores a tiempo completo en la universidad, lo que limita las oportunidades para los candidatos potencialmente buenos con habilidades administrativas y antecedentes académicos necesarios que quizás trabajaron en otra universidad o incluso en un sector diferente. No obstante, para realizar un cambio con el fin de atraer candidatos con diferentes perfiles, sería necesario modificar las condiciones, lo más importante, el sueldo y la duración del mandato. De hecho, no hay un sueldo extra para el rector, sino un bono que en el caso de la Unicamp actualmente ronda los 1.200 dólares mensuales. Además, el plazo de cuatro años es demasiado corto para realizar cambios o proyectos sólidos. La restricción de que un rector sirva un segundo mandato consecutivo trae inestabilidad a los programas universitarios, ya que las agendas pueden cambiar mucho cada cuatro años. Esto dificulta la aplicación de cambios políticos que pueden tardar años en que se lleven a cabo por completo o que podrían percibirse como impopulares y, como resultado, limitan las posibilidades de que un sucesor con ideas afines sea elegido.

De hecho, siempre existe la probabilidad de que se produzcan cambios políticos importantes en cada cuatrienio. En los discursos populistas se pueden hacer promesas para atraer votos de grupos específicos dentro de la universidad. Si se llevan a cabo, algunos de estos compromisos pueden poner en peligro la estabilidad financiera de la universidad o interrumpir iniciativas importantes.

Marcelo Knobel es ex rector de la Universidad Estatal de Campinas (Unicamp) y profesor en el Instituto de Física Gleb Wataghin, Unicamp, Brasil. Correo electrónico: knobel@ifj.unicamp.

Descargo de responsabilidad: El autor ha participado dos veces en el proceso electoral.

El período de campaña otorga a los candidatos una comprensión más completa de los problemas que enfrentan los diferentes sectores. La participación del personal y los estudiantes garantiza que todos los sectores se involucren activamente en el proceso y tengan la oportunidad de expresar sus inquietudes. Los candidatos deben desarrollar su plan de acción con anticipación y los debates ayudan a fortalecerlo.

En términos generales, la administración de las universidades públicas en Brasil (y América Latina) tiene mucho por mejorar, pero tiene elementos valiosos que deben conservarse. Un mejor sistema podría considerar las prácticas realizadas en otros lugares para identificar un liderazgo universitario, incluidos los comités de selección para buscar profesionales calificados dentro o fuera de la universidad. También podría garantizar una participación más general de diferentes sectores de la sociedad. Esto debilitaría el patrón de promesas, expectativas y "devolución de favores" después de la campaña, lo que podría comprometer los planes de acción. Por otro lado, la participación de toda la comunidad universitaria en la elección, así como los profundos debates durante la campaña son prácticas saludables que deben preservarse en un sistema de administración mejorado, que en última instancia apoyará el rol de la universidad como bien público. ▲

## Demasiadas personas quedan marginadas: la importancia crucial de la EFTP

Ellen Hazelkorn

### Abstracto

¿Nos hemos preocupado de las personas que no asisten al instituto o a la universidad como las que sí lo hacen? Las suposiciones de que la masificación, por sí sola, brindaría oportunidades para todos, están siendo cuestionadas. Se reconoce cada vez más que los institutos técnicos, de formación técnica y profesional y los politécnicos desempeñan un rol indispensable en la educación para los mayores de 18 años. Muchos países están replanteando el debate político en torno a la educación terciaria, incluyendo la formal, no formal, de "segunda oportunidad" y de por vida.

En las últimas décadas, hemos presenciado el logro político del aumento de jóvenes que asisten y completan con éxito su educación superior. Según Education at a Glance 2020, en los países de la OCDE, 45% de las personas de 25 a 34 años han participado en la educación superior, en comparación con solo el 28,4% de las personas de 55 a 64 años, aunque varía por país. Es probable que aumente al 49% en los próximos años. A pesar de los costos de la participación, las personas con un título de educación superior obtienen mejores resultados en el mercado laboral y en sus oportunidades de vida a largo plazo. Sin embargo, ¿qué pasa con el otro 50%? ¿Hemos prestado atención a las personas que no asisten a la universidad?

La hiperglobalización, el cambio demográfico, la crisis climática y la revolución tecnológica, además de los cambios por la pandemia del COVID-19, están remodelando en gran medida el mundo laboral y cómo y dónde vivimos. Además del adagio de que la gente estará en trabajos que ni siquiera conocemos ahora, la mano de obra en sí se volverá más diversa, con una mayor variedad de edades, más mujeres y con más diversidad étnica. Según el Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP), las habilidades superiores constituirán el 41% de la combinación de habilidades requeridas para el año 2030 y para casi el 45% de los trabajos será necesario contar con habilidades de nivel medio. Sin embargo, en promedio en los países de la OCDE, casi el 39% de los jóvenes de 25 a 29 años están clasificados como "ninis": ni estudian ni trabajan.

Estas novedades, y el aumento del populismo y el malestar social, están obligando a los legisladores a enfocarse en las debilidades de larga data de sus sistemas de educación y formación. Las suposiciones de que la masificación por sí sola brindaría oportunidades para todos con mecanismos para la inclusión y la movilidad sociales están siendo cuestionadas, y ahora se considera que las rutas de entrada tienen la misma



probabilidad de bloquear oportunidades educativas y profesionales. En contraste con el énfasis excesivo en las universidades de alto estatus de investigación intensiva y con recursos, se está prestando atención en las que quedaron marginadas. Después de todo, las 100 mejores universidades enumeradas por el Ranking Académico de Universidades del Mundo (2019) representan solo el 1,4% del número total de estudiantes en todo el mundo.

### ¿Qué es una institución no universitaria/EFTP?

Se utilizan varios términos para describir o definir la educación postsecundaria. Los gobiernos a menudo han permitido que su mercado liberal o sus sistemas binarios coordinados establezcan caminos educativos propios, y cada uno de ellos prepara a los titulados para diferentes destinos profesionales. En la década de 1970, la UNESCO desarrolló la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) como marco para diferenciar las carreras prácticas, técnicas o profesionales más cortas y las carreras teóricas más largas. La CINE fue revisada posteriormente en 1997 y nuevamente en 2011.

La educación superior (CINE 6-8) está delineada con claridad por títulos reconocidos internacionalmente (licenciatura, magíster, doctorado) ofrecidos por universidades. Por el contrario, la oferta y las actitudes hacia el sector "no universitario" varían de manera considerable. La propia nomenclatura ilustra hasta qué punto el discurso y las políticas públicas a menudo han enmarcado a estas instituciones y a sus estudiantes como "los otros".

Existen diferentes tipos de títulos en los niveles CINE 4 y 5, por lo general con poco reconocimiento fuera de su país. La oferta abarca desde países con una alta estandarización, una fuerte diferenciación de trayectorias y vínculos entre la educación y el mercado laboral, hasta países con una diferenciación más débil de trayectorias y vínculos entre la escuela y el trabajo.

Por ejemplo, Alemania enfatiza la paridad de estima entre la educación técnica profesional y la académica. En Australia e Irlanda, se han establecido instituciones de doble sector que brindan educación técnico profesional/profesional de CINE 5 a 8. Los institutos profesionales en los Estados Unidos se enfocan en la capacitación de la fuerza laboral, preparando a los estudiantes para su primer trabajo o recapitación, perfeccionamiento, ayudando a propietarios de pequeñas empresas, o a las comunidades con una planificación de desarrollo económico. En jurisdicciones como el Reino Unido, la educación superior es considerada ante todo como un paso hacia la universidad, lo que lleva a un comportamiento depredador entre universidades e institutos.

Las instituciones no universitarias/EFTP (educación y formación técnica y profesional) brindan oportunidades para estudiar carreras bien remuneradas, así como un acceso a niveles superiores de educación para aquellos que deseen continuar sus estudios. Sin embargo, en muchos países, los factores socioculturales y políticos han provocado que estas instituciones tengan un estatus relativamente bajo y reciban menos fondos y recursos que las universidades.

### Cómo replantear la educación postsecundaria como la educación terciaria

Se reconoce cada vez más que los institutos y los politécnicos de EFTP e instituciones similares, que operan con nombres diferentes, desempeñan un rol indispensable en la educación para los mayores de 18 años. Muchos países están replanteando el debate político en torno a la educación terciaria, incluyendo la formal, no formal, de "segunda oportunidad" y de por vida. Los objetivos prevén un conjunto más integrado de vías de aprendizaje y redes de institutos y universidades que brinden conocimientos y habilidades con mayor relevancia para el mercado laboral y énfasis en la educación basada en lo laboral.

Los cambios también están afectando a la educación de formación profesional, que tradicionalmente se ha impartido en las escuelas técnicas de nivel secundario. Rediseñada para el siglo XXI, conserva el modelo "ganar-aprender", pero ahora abarca la informática, el análisis de datos, la fabricación avanzada, la ciberseguridad, la inteligencia artificial y más, además de los campos tradicionales como la construcción, la automotriz, etc. Los países están adoptando enfoques diferentes, pero lo que está claro es que la educación postsecundaria "no universitaria" está ocupando un lugar central. Una de las primeras innovadoras fue Nueva Zelanda que estableció la Comisión Asesora de Educación Terciaria (TEAC) en 2000. Adoptó una definición general de educación terciaria, uniendo a todos los establecimientos de formación privados y gubernamentales, la educación comercial, la capacitación industrial y todo el aprendi-

*A pesar de los costos de la participación, las personas con un título de educación superior obtienen mejores resultados en el mercado laboral y en sus oportunidades de vida a largo plazo*

zaje permanente más allá del sistema escolar obligatorio dependiente de la Comisión de Educación Terciaria (TEC). Gales avanza en la misma dirección con una legislación preparada para establecer la Comisión de Educación e Investigación Terciaria (CTER). Irlanda ha juntado la educación de formación profesional con la educación superior en un ministerio dedicado.

SkillsFuture de Singapur ofrece un conjunto universal de carreras de educación y formación para estudiantes, empleados de carrera temprana y media y de "años de plata" y empleadores, desarrollado como parte de su marco de competencias de Singapur. Incluye una amplia gama de proveedores de educación postsecundaria, como los politécnicos. La red federal de instituciones de educación de formación técnica, científica y tecnológica de Brasil reúne a más de 40 instituciones diferentes. Etiopía ha identificado la EFTP como una prioridad nacional que desempeña un rol clave en la transformación de una economía basada en la agricultura a una economía internacionalizada dinámica e impulsada por la industria. El expresidente estadounidense Obama, y ahora el presidente Biden, proponen que sean gratuitos los dos años de estudio en los institutos profesionales.

La Unión Europea presentó la iniciativa de Centros de Excelencia Profesional, colocando la educación y la formación profesional en el corazón de un ecosistema de habilidades que contribuyen al desarrollo y la innovación regionales, económicas y sociales. En el Reino Unido, la Comisión de la Universidad del Futuro publicó varios informes que establecían una agenda similar para los institutos postsecundarios. A nivel internacional, se encuentran el Centro Internacional de Educación y Formación Técnica y Profesional de la UNESCO (UNEVOC) y el CEDEFOP.

*Ellen Hazelkorn es profesora emérita y directora de la Unidad de Investigación en Política de la Educación Superior en el Instituto de Tecnología de Dublín, Irlanda; socia de BH Associates, Education Consultants; e investigadora docente en el Centro para la Educación Superior Internacional del Boston College, EE. UU. Correos electrónicos: ellen.hazelkorn@tudublin.ie y info@bhassociates.eu*

### **Cambio de perfil de la educación y formación profesional**

Con demasiada frecuencia descartada o ignorada en el área de la educación superior universal, o vista como una opción (más) barata, la educación postsecundaria/EFTP es reconocida ahora como un componente esencial del sistema educativo (terciario) y del ecosistema en general. Esto se debe a que abarca el desarrollo de habilidades, así como la difusión de la innovación y la investigación aplicada, que en conjunto pueden tener un impacto más directo en el crecimiento social, cultural y económico sostenible, sobre todo en las regiones menos desarrolladas. Responde a las necesidades de perfeccionamiento y formación continua y puede contribuir a abordar los desafíos demográficos, además de su importante rol y responsabilidad social en el trabajo con comunidades desfavorecidas y marginadas. El objetivo de crear un sistema terciario coherente, que abarque diferentes tipos de proveedores de educación que trabajen en colaboración, cada uno con el objetivo de ser el mejor en su clase, es una idea cuyo momento finalmente ha llegado. ▲

# Disminución de las matrículas en los institutos profesionales: la brecha económica de Estados Unidos

Anthony P. Carnevale

**E**l mercado laboral estadounidense está atravesando un período de cambios profundos, ya que más empleos exigen tener una educación postsecundaria y los trabajadores luchan para adaptarse. Si bien las recesiones anteriores llevaron a los trabajadores desempleados o subempleados a acudir en masa a los institutos profesionales para perfeccionarse o volver a capacitarse, no fue el caso durante la recesión del COVID-19. Las matrículas en estos institutos públicos de dos años disminuyeron en un impresionante 10% en el otoño de 2020 y en un 9,5% en la primavera de 2021 con respecto a años anteriores.

Nuestra investigación demuestra que este cambio tuvo el mayor impacto en las personas de hogares de bajos ingresos y en aquellos que planeaban obtener un título o uno de asociado. Los hogares en los que las personas tenían la intención de tomar clases en una carrera certificada u obtener un título de asociado eran los que tenían más probabilidades de cancelar sus planes por completo. Eso puede deberse a que sus carreras no se trasladaron a un entorno virtual. Algunos diplomas y títulos de asociado requieren una experiencia práctica que es difícil de replicar en línea.

En otros casos, el acceso a la tecnología en el hogar puede haber representado un desafío para los estudiantes que tuvieron que mudarse inesperadamente a un aula virtual. Además, la pérdida del empleo y otras dificultades financieras provocadas por la recesión pueden haber dificultado que los estudiantes prosiguieran su educación según lo planeado, ya que muchos estudian y trabajan a la vez para cubrir el arancel y otros gastos.

## Una brecha creciente

La disminución de las matrículas en los institutos profesionales es un revés devastador para los trabajadores, debido a lo valiosa que se ha vuelto la educación postsecundaria en el mercado laboral estadounidense. Aunque los ingresos varían según la carrera, los trabajadores pueden esperar ganar más con cada nivel extra de educación. Los que tienen una licenciatura ganan un 74% más en promedio a lo largo de su vida que aquellos que no tienen más que un diploma de escuela secundaria.

Estos cambios solo están exacerbando la división por raza y clase en la educación superior estadounidense. Los hogares de ingresos más altos y aquellos con estudiantes en carreras de licenciatura o postgrado tenían menos probabilidades de informar que habían cambiado sus planes y, cuando lo hicieron, la mayoría informó haber tomado clases en un formato diferente en lugar de cancelar sus clases por completo.

El sistema de educación superior de EE. UU. ya tenía dos accesos separados y desiguales antes de la pandemia del COVID-19: una en instituciones de cuatro años bien financiadas que tienden matricular a estudiantes blancos y ricos, y otra en institutos públicos de acceso abierto de dos años, superpobladas y con fondos insuficientes, los que en su mayoría son institutos profesionales. (Los institutos profesionales matriculan de manera desproporcionada a estudiantes negros y latinos, así como a estudiantes blancos de bajos ingresos).

Debido a su rol cada vez más importante en el éxito económico de las personas, el sistema de educación postsecundaria de EE. UU. ahora es un engranaje en la máquina de desigualdad racial y de clases del país. Con instituciones selectivas de cuatro años que gastan casi tres veces más en apoyo educativo y académico que los institutos profesionales, no es de extrañar que los estudiantes que asisten a institutos selectivos tengan más probabilidades de titularse. La educación superior imita y magnifica la desigualdad que hereda del sistema educativo pre-K-12, luego proyecta esta desigualdad en los mercados laborales, transmitiendo privilegios de raza y clase por generaciones.

## Abstracto

Las matrículas en los institutos profesionales de EE. UU. se desplomaron durante la pandemia del COVID-19. La disminución de estas matrículas es un revés devastador para los trabajadores, debido a lo valiosa que se ha vuelto la educación postsecundaria en el mercado laboral estadounidense. Lo que resalta la división en Estados Unidos entre quienes tienen una educación postsecundaria y quienes no.

**Estos cambios solo están exacerbando la división por raza y clase en la educación superior estadounidense**

### El futuro de los institutos profesionales

La baja inesperada de las matrículas en los institutos profesionales durante la pandemia del COVID-19 presagía la futura crisis de éstas. Se espera que el número de titulados de escuelas secundarias en EE. UU. aumente de unos 3,8 millones de estudiantes en 2020 a aproximadamente 3,9 millones en 2025, y luego disminuya a 3,5 millones de estudiantes para 2037. Esta tendencia reforzará la brecha de educación superior estadounidense. En el caso de los institutos profesionales y otros no selectivos, la disminución de la población en edad universitaria provocará una menor cantidad de matrículas. Sin embargo, para los selectivos, el aumento de familias con dos padres con títulos de licenciatura (más la fortuna generada al estudiar una carrera profesional) aumentará la cantidad de postulantes. En última instancia, podemos esperar recortes, fusiones y cierres en institutos no selectivos, mientras que los selectivos siguen prosperando.

Dos importantes propuestas políticas también pueden afectar el futuro de los institutos profesionales estadounidenses y sus estudiantes: un plan de empleo de infraestructura federal y un instituto profesional gratuito. No está claro cuándo se aprobarán estas propuestas y, de ser así, qué cláusulas se incluirán. Sin embargo, debemos asegurarnos de que estas importantes propuestas políticas no lleven a nuevas formas de calificación por raza, clase y género.

Más de la mitad de los 15 millones de puestos de trabajo de infraestructura creados bajo el Plan de Empleo Estadounidense durante 10 años estarían disponibles para los trabajadores con un título de escuela secundaria o menor, que tal vez solo necesiten capacitación a corto plazo para ocupar tales puestos. Esperamos que el proyecto de ley de infraestructura incentive a la mayoría de los hombres jóvenes, que tradicionalmente ocupan puestos de trabajo en infraestructura, a capacitarse en carreras de institutos profesionales. Sin embargo, cuando este programa termine, quizás muchos de estos trabajadores quedarán desempleados, al menos a corto plazo.

Si se promulgara un programa gratuito para los institutos profesionales en Estados Unidos, los estudiantes de bajos ingresos o de grupos raciales y étnicos desfavorecidos probablemente se concentrarán más en estos institutos. Mientras tanto, los estudiantes blancos pudientes seguirán concentrados en las instituciones de cuatro años, donde es más probable que obtengan una licenciatura y el aumento de ingresos que suele conllevar.

### Recomendaciones políticas

Podemos tomar medidas para poder salvar del abismo a los que tienen y los que no en la educación superior. Al fortalecer los accesos desde la escuela secundaria hasta al instituto profesional y el instituto profesional hasta la licenciatura, podemos asegurarnos de que más estudiantes tengan acceso para llegar a ser clase media. Las políticas que mejoran el acceso a los títulos de licenciatura, como permitir que los institutos profesionales los otorguen, ya se han aplicado en casi la mitad de los estados del país. Algunos estados también exigen tasas de transferencia más altas para cambiarse de institutos profesionales a institutos públicos de cuatro años. Cambios como estos son importantes para ayudar a los estudiantes de minorías desfavorecidas y de bajos ingresos a obtener títulos de licenciatura, en lugar de ser incluidos en carreras postsecundarias en las que no tienen los recursos para tener éxito.

Mientras tanto, el desafío más urgente es ayudar a los estudiantes que cancelaron sus planes postsecundarios durante la pandemia para que vuelvan a la normalidad. Las primeras señales para este semestre de otoño no son prometedoras, a pesar de las mejoras en la salud pública y la economía. En julio, el término del periodo de FAFSA, el formulario de ayuda financiera federal de EE. UU., disminuyó casi un 5% con respecto al año pasado, lo que indica que la baja de las matrículas puede seguir este año académico. No está claro si los continuos desafíos financieros, los problemas de salud o incluso los incentivos para regresar al trabajo están provocando que los estudiantes sean reacios a comenzar o reanudar su educación.

La lamentable realidad es que no van a cambiar las preferencias de los empleadores de tener trabajadores con educación postsecundaria. Los estudiantes que dejaron sus estudios en los institutos profesionales en medio de la pandemia del COVID-19 pueden recibir un aumento salarial a corto plazo en medio de la actual escasez de trabajadores, pero corren el riesgo de quedarse rezagados a largo plazo en una fuerza laboral cada vez más competitiva. ▲

*Anthony P. Carnevale  
es director y profesor  
investigador en el Centro  
para la Educación y Fuerza  
Laboral de la Universidad  
de Georgetown, Washington,  
EE. UU. Correo electrónico:  
cewgeorgetown@  
georgetown.edu.*

# Si no es ahora, ¿cuándo? Carreras de ciclo corto en América Latina

**María Marta Ferreyra**

**P**erfeccionar y capacitar a la población para el nuevo mundo laboral ya era una tarea esencial antes de marzo de 2020, pero la pandemia del COVID-19 la ha vuelto urgente. De hecho, en todo el mundo, la pandemia ha acentuado tendencias previas como la automatización, el uso de plataformas electrónicas y el dominio de las habilidades técnicas y analíticas: los que han acabado con muchos puestos de trabajo, pero también ha creado otros. Tanto para los países de ingresos más altos como para los más bajos, la agenda de habilidades es importante para que las personas vuelvan a trabajar y se preparen para este nuevo ambiente. Esta agenda es aún más urgente para América Latina y el Caribe (ALC), como la región más golpeada económicamente por la pandemia.

Las carreras de ciclo corto (CCC) se adaptan de manera única al desafío. Son atractivas para los estudiantes con poco interés, tiempo, recursos o preparación para una carrera de licenciatura, así como para otras personas que podrían estar buscando habilidades extras. También son atractivas para los empleadores que les cuesta encontrar un personal equipado con las habilidades deseadas. Sin embargo, las CCC son considerados en ALC como una opción menor de educación superior, un estigma que quizás sea injusto, como se analiza a continuación.

## El escenario de las CCC en ALC

La educación superior en ALC se ha expandido en gran medida en los últimos años, con tasas brutas de matrículas que aumentaron del 23% al 52% en el nuevo milenio. Sin embargo, las CCC captan solo el 9% de todos los estudiantes de educación superior de ALC, muy por debajo de la tasa mundial del 24%. Las CCC son una adición relativamente tardía al escenario de la educación superior de ALC, y los tipos de instituciones autorizadas para ofrecerlas (universidades, instituciones no universitarias o ambas) varían según el país. Estas carreras duran dos o tres años y, si bien muchos afirman que ofrecen títulos más avanzados, en la práctica no suele ser el caso.

Los estudiantes de las CCC no son muy reconocidos en comparación con los de las carreras de licenciatura. No obstante, obtienen resultados académicos y laborales favorables. Se titulan con tasas más altas que los estudiantes de licenciatura (57% frente al 46%). Aunque ganan sueldos más bajos que los titulados de carreras de licenciatura, como se esperaba, obtienen mejores resultados que los que abandonaron una carrera de licenciatura: su tasa de desempleo es más baja (3,8% frente a 6,1%), su tasa de empleo formal es más alta (82% frente a 67%), y sus sueldos son más altos (en un 13%). Incluso teniendo en cuenta las características de los estudiantes, en promedio los titulados de CCC ganan un 60% más que los egresados de escuelas secundarias y un 25% más que los que no terminan una licenciatura. Además, los titulados de CCC tienen una gran demanda en relación con los egresados de carreras de licenciatura, como lo demuestran las vacantes publicadas en los portales en línea.

Sin embargo, no todas las CCC son buenas. Los resultados del mercado laboral de las carreras, los retornos netos de costos y los resultados de valor agregado para los estudiantes varían mucho entre los campos, las instituciones, los estudiantes y las áreas geográficas. Dado que lo mismo ocurre con las carreras de licenciatura, resulta que muchas CCC brindan mejores resultados y retornos que muchas carreras de licenciatura. Sin embargo, para un estudiante desinformado, esta alta variación presenta un enorme riesgo.

La oferta de CCC en ALC es muy dinámica, ya que éstas entran y salen del mercado con más frecuencia que las carreras de licenciatura. Las instituciones presentan nuevas CCC en respuesta a las necesidades del mercado laboral local, siendo las instituciones privadas no universitarias las más receptivas. Por el contrario, las carreras de licenciatura responden menos que las CCC. Ágiles y rápidas, las CCC pueden ajustar sus ofertas al contexto actual.

## Abstracto

La educación superior en América Latina y el Caribe (ALC) se ha expandido en gran medida en el nuevo milenio; sin embargo, la matrícula en carreras de ciclo corto (CCC) sigue siendo relativamente baja. Las pruebas recientes indican que, si bien las CCC generan, en promedio, buenos resultados en el mercado laboral, su calidad varía mucho. Además, los proveedores de CCC responden con rapidez y flexibilidad a las necesidades de la economía local. Las prácticas específicas relacionadas con el profesorado, la asistencia en la búsqueda de empleo y la interacción con posibles empleadores son características distintivas de las mejores carreras.

**Las carreras de ciclo corto  
(CCC) se adaptan de manera  
única al desafío**

### ¿Qué es necesario para que una carrera sea "buena"?

Una "buena" carrera podría ser una que genere buenos resultados para los estudiantes después de tener en cuenta las características estudiantiles. ¿Qué la hace buena? Entrar en la "caja negra" de la calidad es fundamental para diseñar buenas carreras, pero no es posible con la información limitada que proviene de conjuntos de datos estándares. Para superar este obstáculo, en el Banco Mundial diseñamos y llevamos a cabo la Encuesta de la Carreras de Ciclo Corto del Banco Mundial (WBSCPS, por sus siglas en inglés) en Brasil, Colombia, República Dominicana, Ecuador y Perú. Entrevistamos a aproximadamente 2.100 jefes de carreras entre noviembre de 2019 y julio de 2020, por teléfono y en línea. Los jefes de carreras respondieron muchas preguntas sobre prácticas, características y aportes de la carrera, cuerpo estudiantil y resultados de los estudiantes.

Esta información identifica las prácticas distintivas aplicadas por las carreras con los mejores resultados. En términos de resultados académicos, se descubrió que la tasa de deserción de los estudiantes y el tiempo de obtención de un título son menores en las carreras que enseñan un plan de estudio estructurado y fijo, supervisan a su cuerpo docente mediante la evaluación de pares y contratan profesores con experiencia en la industria. Con respecto a los resultados del mercado laboral, el empleo formal y los sueldos son más altos en las carreras que tienen la infraestructura adecuada para la capacitación práctica, enseñan competencias numéricas, ofrecen remediación durante la carrera y contratan profesores con experiencia en el campo. Además, tales carreras también interactúan frecuentemente con el sector privado y ayudan a los estudiantes en su búsqueda de empleo. Aunque no es una causante, esta prueba indica que la adopción de tales prácticas podría permitir que las carreras mejoren los resultados estudiantiles, reduciendo así la amplia y preocupante variación de resultados que puede explicar en parte el estigma de las CCC.

### En este punto crítico

¿Es justo este estigma? Si y no. No, debido a los éxitos y la promesa de las CCC (que pueden ser en gran parte desconocidas); sí, por sus deficiencias. En lugar de descartar o relegar a las CCC al segundo plano de la educación superior, como puede haber sido la tendencia en el pasado, los legisladores pueden abordar las deficiencias a través de varias políticas complementarias. La primera es recopilar y difundir información a nivel de carrera sobre las CCC y las carreras de licenciatura, incluidos el sueldo promedio de los titulados y las tasas de empleo formal. Esta información es necesaria para los legisladores, que deben regular el sector, y para los estudiantes, que deben tomar decisiones informadas. La segunda es brindar ayuda financiera a los estudiantes de las CCC. Los países de ALC otorgan una beca más alta a los estudiantes de carreras de licenciatura que a los de las CCC, aunque estas son más desfavorecidas y rara vez apoyan a sus estudiantes en instituciones privadas, que comprenden la mitad de la matrícula de las CCC. La tercera política se refiere a la supervisión y la regulación. Los legisladores deben evaluar las carreras por medio de estándares de evaluación basados en resultados, examinarlas de forma minuciosa al inicio y supervisarlas periódicamente. Además, deberían cerrar las carreras de bajo rendimiento. La cuarta política es la creación de vías flexibles para facilitar la adquisición de habilidades en "bloques apilables" como parte del aprendizaje permanente. Lo que es más importante, los legisladores tienen la responsabilidad de crear un ambiente en el que solo se ofrezcan buenas CCC y en el que estudiantes interesados y bien informados tengan los medios para asistir.

Las CCC pueden resultar muy útiles para que las personas vuelvan a trabajar y para prepararlas para el mundo laboral actual. En la medida en que tengan éxito, es posible que ya no sean consideradas como una opción menor, sino como una opción correcta para muchos en un momento de gran necesidad. Por esto, ha llegado el momento de las CCC en ALC. ▲

*Maria Marta Ferreyra es economista senior en la Oficina del Economista Jefe para América Latina y el Caribe del Banco Mundial. Correo electrónico: [mferreyra@worldbank.org](mailto:mferreyra@worldbank.org).*

# Brechas políticas en la educación terciaria y superior del Reino Unido

Michael Shattock

Los institutos de educación terciaria (IET) crecieron bajo las autoridades educativas locales (AEL) y fueron el semillero para el establecimiento de politécnicos en 1967, pero fueron incorporados, retirados del control de las AEL y se les otorgó un estatus independiente en 1993. La educación terciaria (ET) ahora es financiada en Inglaterra a través de una Agencia de Educación Terciaria y Habilidades que pertenece al Departamento de Educación (DE). Las universidades han sido históricamente autónomas, pero ahora son controladas por la Oficina de Estudiantes, también dependiente del DE. En 1992, la administración y la gestión de la educación superior (ES) fue descentralizada y luego trasladada a Escocia, Gales, Irlanda del Norte y, al último, a Inglaterra; la ET siguió a la ES.

Desde 1993, el progreso de los IET ha dependido de manera considerable de su mercado de contratación: ofrecen carreras para jóvenes de 16 años con nivel A del Certificado General de Educación Secundaria (CGET), carreras tecnológicas y profesionales, y una variedad de carreras intermedias de licenciatura en tecnología; cada vez más, se han incorporado a carreras de acceso a la ES y en la docencia para títulos básicos de dos años en colaboración con universidades. En efecto, ha habido dos mercados en funcionamiento, uno en la educación terciaria y otro en la educación superior, este último formidablemente agudizado por la introducción, en 2012, de los aranceles de costo total en lugar de la financiación directa del gobierno.

En 1993, cuando el sector fue creado, había alrededor de 450 IET en el Reino Unido, pero esta cifra se ha reducido en gran medida por las fusiones en los años intermedios a 294 en 2019, distribuidos de la siguiente manera: Inglaterra 248, Escocia 26, Gales 14 e Irlanda del Norte 6. Mientras tanto, el número de universidades, principalmente gracias a la mejora de los antiguos institutos de educación superior, ha aumentado de modo que el número de universidades públicas asciende ahora a 163. Durante este período, la ET en los 4 países se ha considerado el pariente pobre de la educación postsecundaria, con financiación insuficiente y que atrae poco interés político. Las universidades, por otro lado, mantenidas por aumentos en la financiación para la investigación y la introducción de altos niveles de aranceles (excepto en Escocia), han estado comparativamente bien financiadas y han disfrutado (aunque esa podría no ser la mejor descripción) de la máxima atención política. En 2020, Gales declaró su intención de pasar a un sistema de educación terciaria, fusionando las compensaciones políticas de ET y ES, por ser más adecuadas a sus circunstancias económicas y geofísicas. En 2021, Escocia, donde el 20% de la ES se ha realizado tradicionalmente en la ET, se embarcó en un ejercicio de asesamiento con miras a seguir un camino similar.

## Novedades actuales en Inglaterra

En 2019, el gobierno publicó la "Evaluación de la educación post 18" (Evaluación de Augar), que además de recomendar reducciones en los aranceles de la ES, lo que podría desestabilizar las finanzas de las universidades, también recomendó un rol mucho más positivo para la ET, junto con una necesaria inyección de financiamiento de capital para la infraestructura. El gobierno aún no ha respondido a las partes de la ES por la evaluación, pero ha publicado dos documentos, el libro "White Paper Skills for jobs: Lifelong learning for opportunity and growth" [Libro blanco de habilidades para el empleo: aprendizaje permanente para la oportunidad y el crecimiento] (DE, 2021) y el documento político "Build back better: Our plan for growth" [Formar mejor: nuestro plan de desarrollo] (HM Treasury, 2021), que pretenden definir su estrategia industrial; ambos influyen mucho en su visión del futuro de la ET. El primero establece que la misión principal de la educación terciaria es "aumentar la productividad, apoyar las industrias en crecimiento y brindar a las personas oportunidades para progresar en sus carreras" y que su objetivo es ofrecer "una relación sólida y fluida entre la educación superior y la industria": cabe señalar no con las universidades. Los empleadores deben "tener un rol central en el

## Abstracto

El futuro de la educación terciaria está siendo cuestionado en el Reino Unido. El gobierno parece considerar la educación terciaria únicamente en términos de apoyo a la economía a través de la entrega de una base mejorada de habilidades. Otro enfoque sería aportar coherencia a la administración y la gestión de la educación terciaria y superior para crear un sistema de educación terciaria. Implícito en la adopción de tal enfoque estaría cierta descentralización de la política hacia las regiones, lejos del gobierno central.

*Ha habido dos mercados en funcionamiento, uno en la educación terciaria y otro en la educación superior*

diseño de los títulos y la formación". El segundo documento identifica la base de competencias como uno de "los tres pilares" de la inversión necesaria para realizar el plan, en el que las ciudades "serán los motores del crecimiento" y la innovación. El segundo pilar "apoyará e incentivará el desarrollo de ideas y tecnologías creativas que darán forma a la futura economía de mayor crecimiento, sostenible y segura del Reino Unido", reforzando así la brecha entre la ET, responsable de la base de habilidades, y la ES, responsable de la innovación y, presumiblemente, de las ideas creativas.

Posteriormente, el DE ha revelado su deseo de introducir una nueva clasificación de ET, el nivel T (nivel de títulos técnicos), paralelamente al nivel A del CGET, y agilizar las carreras de formación profesional, con el objetivo de eliminar los "títulos de segunda categoría". Los directores de los institutos se oponen a esta clasificación y un ex secretario de Estado lo categorizó como "vandalismo". Está implícito que se impondrán restricciones sobre el número de estudiantes de ES, probablemente en disciplinas no profesionales, para permitir que se brinde apoyo financiero a una expansión de la ET.

En esencia, estas reformas sugieren, en primer lugar, que el futuro rol de la ET será como un impulsor tecnológico para la industria de alta tecnología y, en segundo lugar, que, como sector, continuará operando por separado de la ES con solo una mínima coordinación de políticas con ésta. Esto implica una reducción de las funciones de la ET, que, se ha estimado, excluiría hasta el 20% de los estudiantes que no podrían cumplir con los requisitos de ingreso al nivel T de inglés y matemáticas y reduciría gravemente el rango de títulos profesionales que los institutos ofrecen en la actualidad. También restaría importancia al rol fundamental que desempeñan los institutos en el apoyo a una participación cada vez mayor en la ES al llegar a áreas de declive social y económico.

#### **Una política diferente: el desarrollo de enfoques terciarios**

Las pérdidas más importantes de estas nuevas políticas son la falta de coherencia política entre los dos lados de la educación postsecundaria y la falta de reconocimiento de la indudable efectividad con la que los institutos trabajan en estrecha colaboración con sus comunidades. Estos apuntan a la necesidad de unificar la administración y la gestión de los dos sectores y avanzar hacia un sistema de educación terciaria. En una investigación reciente de Shattock y Hunt, se estima que, sobre la base de una tasa de respuesta del 45% de los IET, el 89% tenía acuerdos conjuntos o asociaciones directas con universidades en las áreas de progreso estudiantil, contratos de franquicia, acuerdos de convalidación y programas de formación. Además, muchas universidades como Lincoln o Plymouth tienen asociaciones con redes de institutos ubicados en áreas de carencia económica y social, que brindan rutas críticas hacia la educación terciaria y superior.

En una situación en la que se afirma que el Reino Unido sufre de una mayor desigualdad económica entre regiones que en cualquier otro lugar de Europa y mientras, según las estadísticas gubernamentales, 260 de los 317 distritos de autoridades locales en Inglaterra contienen una de las áreas más desfavorecidas del 20% en el país, el rol de la ET en colaboración con la ES hace una contribución esencial a una agenda nacional de "nivelación". Sin embargo, para lograrlo, no será suficiente eliminar los silos políticos en el gobierno central. Llevar la toma de decisiones mucho más cerca de las regiones donde el conocimiento local puede desempeñar un rol más importante será mucho más eficaz. ▲

*Michael Shattock es profesor invitado en el Instituto de Educación, University College de Londres e investigador docente honorario en la Universidad de Oxford. También es coinvestigador del proyecto del Centro para la Educación Superior Mundial de Oxford sobre Universidades y Regiones, Reino Unido. Correo electrónico: [m.shattock@ucl.ac.uk](mailto:m.shattock@ucl.ac.uk).*



# Opciones de educación universitaria en Alemania

Barbara M. Kehm

El sector no universitario postsecundario en Alemania es un escenario bastante complejo que consta de diferentes tipos de instituciones de educación superior y un gran sistema de educación y formación profesionales. Además, existe una diferencia entre instituciones públicas y privadas. En este artículo, se describe esta modalidad y algunos de sus problemas.

## Universidades de ciencias aplicadas

A pesar de su nombre oficial en español, las universidades de ciencias aplicadas (UCA, *Fachhochschulen*) son consideradas instituciones no universitarias. Fueron introducidas como un nuevo tipo de institución de educación superior en 1972 para ofrecer una opción a las universidades, con la intención de crear otros lugares de estudio durante una fase de expansión de la educación superior. Originalmente, fueron concebidas como instituciones que solo se dedicaban a enseñar sin investigaciones y sin derecho a otorgar títulos de doctorado. Los estudiantes que deseaban matricularse en las UCA podían hacerlo después de 12 años de escolaridad en lugar de los 13 años que se requieren por lo general para ingresar a una universidad. Los profesores de las UCA no estaban obligados a tener una habilitación (una forma de segundo doctorado), sino que debían tener al menos 5 años de experiencia profesional fuera del sector de la educación superior. Después de la unificación alemana en 1990, las UCA también fueron introducidas en los nuevos estados de Alemania Oriental donde no existían anteriormente. En la actualidad, alrededor del 40% de todos los universitarios en Alemania estudian en una UCA.

El sistema público de educación superior alemán consta de 121 universidades, 218 UCA y 57 instituciones de educación superior para el arte y la música. Entre las 218 UCA, hay 30 de administración pública, especializadas en la capacitación de las diversas profesiones del sector público. En comparación con las universidades, las UCA ofrecen principalmente carreras con títulos aplicados u orientados a la práctica, tienen un espectro más pequeño de carreras y en general otorgan títulos de licenciatura. Los principales grupos de carreras que se pueden encontrar en las UCA son ingeniería, administración de empresas y atención médica/trabajo social. Con el tiempo, como resultado de la academización, se han agregado más campos (por ejemplo, turismo, bienes raíces, administración de hoteles y otros). También es típico que las carreras en las UCA incluyan al menos una pasantía obligatoria.

Las diferencias en un principio claras entre las universidades y las UCA se han desenfocado hasta cierto punto. Un buen número de las UCA se han dedicado a la investigación y al desarrollo, a menudo aplicados y en cooperación con instituciones o empresas del sector privado. También ofrecen títulos de magíster en algunas carreras. En un par de estados alemanes, las UCA incluso han recibido el derecho de otorgar títulos de doctorado en aquellas carreras en las que tienen un sólido expediente de investigación. En los demás estados, los egresados de las UCA que quieran iniciar una carrera de doctorado pueden hacerlo siempre que su institución tenga un convenio de cooperación con una universidad, que otorgue el título. En tales casos, la supervisión es compartida entre un profesor universitario y un profesor de la UCA. Las universidades han tratado de proteger y defender su autoridad monopolizada para otorgar títulos de doctorado y no estaban nada de contentas con estas diferencias entre los dos sectores.

## Instituciones duales de educación superior

Alemania tiene otros dos tipos de instituciones no universitarias de educación superior: las UCA para la administración pública (mencionadas anteriormente) y, en algunos estados, las llamadas "instituciones duales de educación superior". Hay 30 UCA para la administración pública en el sistema de educación superior alemán, con más de 57.000 estudiantes. Constituyen un tipo o subtipo especial del sector de las UCA.

### Abstracto

El sistema de educación superior alemán es un sistema binario que consiste principalmente en universidades y universidades de ciencias aplicadas (UCA), concebidas como instituciones que solo se dedicaban a enseñar y ofrecer títulos aplicados. En este artículo, se analiza el sector de las UCA, pero también se presenta información sobre la educación y la formación profesionales (consideradas como postsecundarias, pero no académicas y que no forman parte de la educación superior). También se revela por qué y cómo se está generando una mala definición entre los diferentes sectores de la educación postsecundaria.

*Alemania es conocida por tener un gran sector y muy exitoso de educación y formación profesionales (postsecundaria), que no se considera parte del sector de la educación superior*

Los estudiantes de estas instituciones son empleados de la administración pública, a menudo funcionarios públicos, cuyos empleadores les exigen que estudien con el fin de mejorar sus competencias profesionales y puedan ascender en el servicio público. Después de egresar, regresan a su lugar de trabajo anterior u otro lugar de trabajo dentro del servicio público.

Hay en total 41 instituciones duales de educación superior en Alemania, la mayoría de estas se encuentran en los estados de Baden-Wuerttemberg y Turingia. Si bien estas instituciones estaban en el sector de la educación superior en el Estado anterior, ahora forman parte del sector de la educación y la formación profesionales postsecundarias. Los estudiantes con un título de secundaria y un contrato de educación y formación profesionales con una empresa pueden estudiar en estas instituciones durante tres años y titularse con una licenciatura aplicada, mientras que al mismo tiempo realizan su práctica profesional. Las carreras de doble titulación ahora también son ofrecidas en universidades y UCA, lo que genera otra forma de enredar las diferencias entre los sectores.

### **Educación y formación profesionales postsecundarias**

Alemania es conocida por tener un gran sector y muy exitoso de educación y formación profesionales (postsecundaria), que no se considera parte del sector de la educación superior. El acceso a cada profesión en este sector requiere de tres a tres años y medio de educación y formación. En total, hay 325 oficios y profesiones diferentes de los que este sector es responsable. El aspecto de la educación profesional lo llevan a cabo las escuelas profesionales y brindan el marco más teórico del conjunto de conocimientos de una determinada profesión u oficio. El factor formativo es ofrecido en empresas, compañías, sector público y por artesanos. El aspecto de la formación profesional requiere la presencia de un maestro artesano.

La educación y la formación profesionales están divididas en seis grandes campos profesionales: industria y comercio (incluidos banca, seguros, hostelería y transporte y tráfico), artesanía, agricultura, servicio público, profesiones independientes y economía familiar. Los títulos otorgados incluyen categorías tales como trabajador o técnico calificado, artesano y maestro artesano. En 2019, había casi 1,33 millones de alumnos (con un porcentaje del 35% de mujeres) matriculados en el sector de la educación y la formación profesionales, que es más que el número de estudiantes en las UCA. Debido a que los alumnos participan en el trabajo productivo realizado por sus respectivos empleadores, reciben un sueldo modesto desde el primer día y que aumenta cada año.

Sin embargo, este sector se enfrenta a otro tipo de definición errónea, en el que un número creciente de oficios y profesiones están trasladando su educación y formación al sector de la educación superior (UCA o instituciones duales de educación superior). Pero no es en absoluto cierto que las diversas instituciones y sectores estén contentos con tales diferencias y procesos de academización. Los expertos en educación han anticipado estos cambios desde hace bastante tiempo. Se considera que estos desarrollos se deben principalmente a la introducción del sistema doble de licenciatura y magíster a través de la introducción del Proceso de Bolonia y los desarrollos mundiales debido al auge de las sociedades y las economías del conocimiento. ▲

*Barbara M. Kehm es docente del Centro Leibniz de Ciencia y Sociedad (LCSS), Universidad Leibniz de Hannover, Alemania. Correo electrónico: [bmkehm@t-online.de](mailto:bmkehm@t-online.de)*

# Irlanda: Un cuento de precaución sobre la educación gratuita

Arthur M. Hauptman

A partir de 1995, Irlanda eliminó los aranceles para los estudiantes universitarios de tiempo completo, que, en ese momento, eran un 20% más altos que lo que se cobraba en las principales universidades públicas de EE. UU. Sin embargo, el arancel fue reemplazado por un sistema de matrículas para todos los estudiantes, que en ese entonces era de \$200 dólares, pero ahora es de \$3.600 dólares, un aumento de diez veces en términos reales. Es menos que el arancel promedio en los Estados Unidos, pero más de lo que muchos países europeos cobran ahora. Simultáneamente, el gobierno irlandés también instituyó pagos en lugar de aranceles a las instituciones, para compensar parte del arancel perdido.

La esperanza en Irlanda era más o menos lo que los defensores de la educación gratuita ahora esperan en otros países: más estudiantes matriculados en universidades, mejor acceso para los desfavorecidos y más títulos que generen más profesionales para la fuerza laboral, todo mientras se mantiene o mejora la calidad de la educación superior.

## ¿Qué ganaron los irlandeses con su régimen de educación gratuita?

**Financiamiento y recursos:** desde que se eliminaron los aranceles a mediados de los años 90, el financiamiento de la educación superior en Irlanda ha experimentado un patrón de auge y caída. Los recursos del gobierno han tendido a aumentar cuando la economía estaba en auge, pero disminuyeron durante las recesiones económicas. Los ingresos por aranceles cobrados a algunos estudiantes y las matrículas de todos los estudiantes a menudo no pudieron mantenerse al día con los recortes en los fondos del gobierno. Durante el período completo de 25 años, el gasto por estudiante aumentó modestamente cuando la inflación fue ajustada.

Peró el desarrollo de todos los recursos dedicados a la educación superior irlandesa ha quedado rezagado del crecimiento económico. Como resultado, el gasto en educación superior como porcentaje del PIB, conforme a los estándares internacionales, disminuyó aún más entre 1995 y 2015, mientras que el gasto en educación superior como porcentaje del PIB aumentó en muchos otros países industrializados.

**Participación:** las matrículas en la educación superior irlandesa se han duplicado desde que se introdujo la educación gratuita, impulsada tanto por una de las poblaciones de más rápido crecimiento en Europa como por un aumento en la tasa de ingreso a la educación superior de un tercio en los años 90 a más de la mitad en los últimos años. Con una población en edad universitaria en expansión, la demanda de la educación profesional habría crecido de todos modos, pero la educación gratuita quizás fue un factor importante que contribuyó al aumento de la tasa de ingreso en el país.

**Equidad de acceso:** mejorar el acceso de los estudiantes desfavorecidos fue una de las principales motivaciones para la educación gratuita en Irlanda. Sin embargo, los datos indican que ha habido un progreso limitado en este frente. Sin duda, los estudiantes de familias de bajos ingresos participan más en la educación superior irlandesa que hace dos décadas, pero siguen siendo mucho menos los que se matriculan en comparación con los estudiantes de familias más ricas, sobre todo en las universidades más selectivas.

**Finalización de estudios:** el número de títulos universitarios otorgados ha aumentado aproximadamente dos tercios desde que se estableció la educación gratuita, gracias al aumento de la tasa de ingreso a la universidad y el mantenimiento de una tasa de término de estudios que superó al 80%. La capacidad de Irlanda para mantener altas tasas de término de estudios mientras aumentaba el acceso se debe, al menos en parte, a su proceso de admisión selectivo centralizado.

**Obtención de títulos:** el logro irlandés más impresionante desde que se eliminaron los aranceles fue la triplicación de la tasa de éxito, es decir, el porcentaje de trabajadores

## Abstracto

La educación superior irlandesa ha tenido una experiencia mixta desde 1995, cuando los aranceles fueron eliminados para los estudiantes universitarios de tiempo completo. Las matrículas se han duplicado, la tasa de término de estudios se ha mantenido alta y la tasa de éxito se ha triplicado (aunque principalmente en función de los trabajadores extranjeros bien educados que se establecen en Irlanda). Pero la equidad sigue siendo un problema y el financiamiento con grandes altibajos dependiente de la economía ha generado preocupaciones sobre la calidad. Los países que están considerando regímenes de educación gratuita saben la lección que el financiamiento sostenido es fundamental para el éxito.

**El número de títulos  
universitarios otorgados  
ha aumentado  
aproximadamente dos  
tercios desde que se  
estableció la educación  
gratuita**

que tienen un título universitario. Como resultado, Irlanda ahora tiene una de las tasas de éxito más altas del mundo y, por lo tanto, es considerada una de las grandes historias de triunfo en la educación superior internacional durante el último cuarto de siglo.

Sin embargo, el aumento de esta tasa en Irlanda ha sido más una función de los patrones de inmigración que de cualquier inversión en educación superior. Con el tiempo, los jóvenes irlandeses han tendido a emigrar a otros países durante tiempos económicos difíciles. Pero, durante la era del Tigre Celta, a fines del siglo XX y en la primera parte del siglo XXI, las empresas de alta tecnología e intensivas en conocimiento se convirtieron en impulsores clave de la economía irlandesa y atrajo a un gran número de trabajadores bien educados de otros países.

Como resultado, los trabajadores nacidos en el extranjero en Irlanda forman ahora un porcentaje mayor de la fuerza laboral y tienen una tasa de éxito mucho más alta que los trabajadores nativos. Esto contrasta con muchos otros países de la OCDE, como Estados Unidos, donde los trabajadores autóctonos constituyen un mayor porcentaje de la población activa y su índice de éxito suele superar al de los trabajadores nacidos en el extranjero.

Calidad de la educación: el récord irlandés de brindar un sistema de educación superior de alta calidad es variado. Gracias a un programa de control de calidad basado por institución y un marco de títulos obtuvieron muy buenas calificaciones en los debates internacionales. Sin embargo, el modesto crecimiento de los recursos junto con un aumento mucho más rápido de las matrículas a lo largo del tiempo ha tensado el sistema, lo que ha contribuido a un mayor porcentaje de estudiantes por docente y al deterioro de muchas instalaciones y equipos. Si bien la calidad de la educación superior es difícil de medir en cualquier país, muchos observadores creen que la calidad de la educación superior irlandesa se ha visto afectada en gran medida desde que se introdujo la educación gratuita.

#### **Las lecciones para los países que están considerando planes de educación gratuita**

La experiencia irlandesa con la educación gratuita tiene una serie de lecciones para los distintos países que están considerando las opciones universitarias gratuitas. Para tener éxito, la universidad gratuita exige altos niveles sostenidos de inversión gubernamental para reemplazar los aranceles que los estudiantes habrían pagado y para aumentar los recursos. Sin un compromiso financiero tan sostenido, la calidad se verá afectada, en especial si las matrículas aumentan rápidamente.

También se desprende de la experiencia irlandesa que la eliminación de los aranceles no garantiza una mayor equidad en el acceso universitario. Sin medidas adicionales como ayuda con los gastos de manutención para los estudiantes de bajos recursos y más servicios de asesoramiento, la estratificación continuará, ya que los estudiantes de familias más adineradas se matricularán en porcentajes mayores en las instituciones más selectivas.

No cobrar aranceles no significa que los estudiantes no tengan que pagar nada para ir a la universidad. Cuando fueron eliminados en los años 90, la modesta tasa de matrículas en Irlanda parecía una forma razonable de garantizar que los estudiantes seguirían pagando algunos costos. Pero el rápido aumento de las matrículas a lo largo del tiempo significa que han reemplazado una gran parte de lo que habrían sido los aranceles. Así que la educación superior irlandesa ahora está lejos de ser gratuita. En este sentido, Irlanda es similar a algunos otros países y estados de EE. UU. como California, donde no se cobran matrículas, pero los aranceles pueden ser bastante elevados.

El notable incremento en el porcentaje de trabajadores con un título universitario en Irlanda desde que se adoptaron las políticas de educación gratuita ha sido mucho más una función de las políticas de desarrollo económico y las tendencias de inmigración que cualquier inversión, o falta de ella, en el sistema de educación superior.

Finalmente, la creación de un arancel pagado por el gobierno a las instituciones para reemplazar algunos de los aranceles estudiantiles fue una buena idea. Pero la cantidad total de fondos ha sido limitada desde que se creó el programa, lo que significa que a medida que aumentaron las matrículas, el pago por estudiante disminuyó, dejando a las instituciones en desarrollo sin dinero. Un arancel por estudiante que se mantenga constante con el aumento de las matrículas hubiera sido un enfoque mucho mejor.

Pero en general, la experiencia irlandesa con la educación gratuita durante el último cuarto de siglo revela una serie de lecciones importantes para varios países que están considerando propuestas universitarias gratuitas. ▲

*Arthur M. Hauptman es un asesor independiente de políticas públicas que se especializa en temas de financiación de la educación superior. Correo electrónico: [art.hauptman@yahoo.com](mailto:art.hauptman@yahoo.com). Este análisis fue extraído de un informe coescrito por Jason Delisle y Arthur Hauptman y publicado recientemente por American Enterprise Institute.*

# Muchos profesores árabes pierden interés en la academia

Rasha Faek

Los profesores universitarios en los países árabes se han quejado durante mucho tiempo de los bajos sueldos, pero las entrevistas e investigaciones recientes también revelaron un descontento generalizado por otras condiciones de trabajo, como la falta de beneficios básicos y los contratos a corto plazo que provocan que sus sustentos sean precarios. Muchos también se sienten desanimados por la ausencia de sindicatos independientes de docentes para defender sus derechos.

Las entrevistas realizadas a 75 profesores de universidades públicas y privadas de 11 países diferentes (Argelia, Egipto, Jordania, Kuwait, Líbano, Libia, Palestina, Catar, Sudán, Túnez y Emiratos Árabes Unidos) revelan que debido a estas condiciones—y al fracaso de los gobiernos y las universidades en abordarlas—algunos lamentan haber elegido una carrera académica. También es causa del éxodo de talento académico de la región.

Si bien los profesores de las universidades privadas suelen tener buenos sueldos en comparación con sus contrapartes de las universidades públicas, muchos aún mencionan que no reciben beneficios básicos como un seguro social o de salud, y trabajan bajo contratos que especifican sus tareas docentes y su sueldo, pero sin ninguna otra asignación.

Muchos profesores carecen de seguridad laboral básica porque trabajan bajo contratos que las administraciones universitarias pueden poner fin sin previo aviso y sin pagar un finiquito. Además, las universidades públicas, que suelen pagar sueldos más bajos, han comenzado recientemente a discontinuar los contratos temporales para varios profesores, debido a la urgencia de las solicitudes por contratar más profesores y la falta de financiación necesaria. Como resultado, muchos profesores trabajan hoy en día con sueldos bajos y sin beneficios.

## Los efectos negativos en la educación

“La falta de beneficios laborales afecta negativamente nuestro trabajo académico, en especial a la luz de nuestras aulas saturadas”, dice Jemil El-Hadjarin, profesor de la Universidad de Manouba en Túnez. “Sentimos que nos tratan injustamente y tratamos de compensarlo haciendo horas extras en otras profesiones la mayor parte del tiempo. Podríamos dejar de dar clases o emigrar para trabajar en otro país”.

Un profesor universitario de Jordania, que pasó de trabajar en una universidad privada a una empresa, está de acuerdo con El-Hadjarin. Menciona: “mi padre y mis tíos son todos profesores universitarios. Hoy lamento haber elegido esta carrera, que ya no tiene el mismo estatus social ni los mismos beneficios laborales. También dice: “los profesores universitarios no tienen ningún beneficio laboral real y son vulnerables a la violencia de los estudiantes en medio de la falta de una institución que los proteja y defienda”.

La situación no es tan diferente en muchos otros países árabes, donde, según los entrevistados, la mayoría de los contratos de trabajo en las universidades privadas adoptan el principio de “los acuerdos deben mantenerse”, según el cual las universidades especifican las tareas docentes a cambio de una remuneración material, sin ningún beneficio de seguro social o de salud, ni asignaciones para viajes o investigaciones.

En Kuwait, “un profesor de una universidad pública está amparado por las mismas normas que protegen a cualquier funcionario público”, dijo Ibrahim Al-Hmoud, presidente de la Asociación de Profesores de la Universidad de Kuwait. “Quienes trabajan en universidades privadas tienen muchas menos garantías laborales que quienes trabajan en una universidad pública”, una condición que la asociación docente cree que “es necesario acelerar la creación de una legislación que brinde una mayor protección a los profesores”.

## Abstracto

La gran dependencia de las universidades australianas de los aranceles de los estudiantes extranjeros ha quedado al descubierto por la pandemia y, en particular, por el cierre de las fronteras internacionales por parte del gobierno federal. Esto ha impedido que un gran número de estudiantes ingrese al país para comenzar o continuar sus estudios en las universidades australianas, lo que ha provocado una reducción de los ingresos y una crisis financiera. Algunas universidades han adoptado una respuesta estratégica a más largo plazo en respuesta a esta crisis, mientras que otras luchan por sobrevivir.

*En muchos países árabes, no hay sindicatos u otras entidades de apoyo que incluyan profesores universitarios y defiendan sus derechos*

### La falta de protección laboral

Las copias de los contratos obtenidos por Al-Fanar Media revelan que la mayoría de las universidades privadas contratan profesores con contratos de trabajo a corto plazo que pueden incluir solo una renovación por semestre, y los administradores tienen autoridad absoluta para poner fin al contrato en cualquier momento.

"Creo que la falta de contratos a largo plazo hace que los profesores vivan en un estado de inestabilidad psicológica porque es probable que tengan que irse en cualquier momento", dice Mazhar El-Shorbagy, profesor asistente de filosofía en la Universidad Deraya en la Gobernación de Menia, Egipto.

Omar Draider, profesor del Departamento de Ingeniería del Petróleo de la Universidad Al-Rifaq, en Trípoli, Libia, está de acuerdo con El-Shorbagy sobre el impacto negativo del tipo de contrato en las universidades privadas. "A pesar de nuestros buenos sueldos, estamos amenazados con la idea de ser despedidos en cualquier momento, esto amenaza la estabilidad laboral de cualquier profesor o académico".

En Sudán, las universidades están sujetas a "la misma ley que se aplica a las empresas privadas, lo que les permite poner fin a un contrato en cualquier momento", dijo Khaled Hassan, profesor asistente de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Garden City, una institución pública en Jartum. Señaló que anteriormente había trabajado en una universidad privada donde habían despedido a unos profesores y no les permitieron ingresar a los edificios universitarios, ni siquiera para recoger sus pertenencias personales de sus oficinas.

Sin embargo, los contratos de las universidades públicas parecen más equitativos, ya que los profesores a menudo son contratados de acuerdo con la ley laboral general que se aplica a todos los trabajos públicos, o la ley laboral universitaria, en que los profesores reciben un seguro social y, a veces, seguro de salud, si existe un sistema de seguro de este tipo en el país. Los contratos también incluyen a veces otras compensaciones y una pensión al finalizar el servicio.

### Un apoyo débil por parte del sindicato

En muchos países árabes, no hay sindicatos u otras entidades de apoyo que incluyan profesores universitarios y defiendan sus derechos. Ninguno de los países del estudio tiene sindicatos de profesores en las universidades privadas. En Sudán, los profesores universitarios están tratando de formar un sindicato único con los sindicatos de profesores de cada universidad, con el objetivo de unir fuerzas para convertirse en una entidad más influyente. Sin embargo, los esfuerzos por formar sindicatos no siempre tienen éxito. Como es el caso en Jordania. "Los derechos por lo general están protegidos por asociaciones profesionales", dice Suleiman Al-Olaimat, miembro del profesorado de la Universidad de Ciencia y Tecnología de Jordania. "Se han hecho varios intentos por establecer un sindicato de profesores universitarios, incluidos los del sector público y privado", menciona, "pero, lamentablemente, todos los intentos llevaron a un callejón sin salida".

### Un ambiente de trabajo precario

Los problemas de los profesores universitarios no están limitados a los contratos laborales o la falta de organismos de apoyo. Se enfrentan a otros problemas, como la falta de oportunidades de capacitación externa e interna, compensación laboral y de vivienda y transporte para los empleados de ciudades o áreas lejanas. Las universidades no entregan computadores o servicios de Internet gratuitos a los profesores en el campus. Algunos entrevistados también señalan la ausencia de incentivos para la investigación científica y procedimientos injustos de ascenso. "El trabajo académico se ha convertido en una carga para los profesores universitarios", dice un profesor universitario argelino. "No hay incentivos para trabajar. Lo que genera una falta de pasión y convierte a la docencia en una profesión difícil".

Las consecuencias negativas de la falta de beneficios laborales no solo afectan a los profesores, sino a todo el proceso educativo, ya que muchos profesores dejan de trabajar y buscan oportunidades en el extranjero, lo que provoca una gran pérdida de recursos humanos. Mamdouh Taj, profesor asistente del departamento de biblioteca de la Universidad Islámica Omdurman en Sudán, dice: "Los resultados son catastróficos para las universidades sudanesas, con una estimación de unos 13.000 profesores calificados que emigraron en los últimos años a los estados del Golfo Árabe y Europa. La falta de interés en mejorar la situación de los profesores se refleja en una menor calidad de la educación universitaria y en los niveles de los titulados". ▲

*Rasha Faek es editor en Al-Fanar Media. Correo electrónico: [rfaek@alfanarme.dia.org](mailto:rfaek@alfanarme.dia.org). Este artículo fue publicado primero en Al-Fanar Media.*

# Internationalisation of Higher Education

Policy and Practice

Peer reviewed!



- ✓ **4 issues per year**  
in English  
with 5–7 articles per issue
- ✓ **Unlimited access**  
to the publication's website
- ✓ **Print & online: €268**  
annual billing + shipping
- ✓ **Online-only: €241,20**  
annual billing
- ✓ **Campus & team licences**  
also available



*Internationalisation of Higher Education – Policy and Practice* is a publication for practitioners and policymakers in higher education. It examines internationalisation policies, processes and activities, addressing key issues in the internationalisation of higher education, and placing them in the context of global developments.

# Publicaciones de CIHE

El Centro para la Educación Superior Internacional (CIHE), en colaboración con el Consejo Estadounidense de Educación, publicó recientemente su novena serie de acceso abierto: [los informes internacionales para administradores de educación superior](#). El noveno número se centra en la representación de la mujer en el liderazgo de la educación superior en el mundo y presenta contribuciones de varios países, como Australia, Finlandia, Ghana, Hong Kong, Indonesia, Kazajistán, Malasia, México y Sudáfrica.

Una lista completa de las publicaciones de socios de [CIHE](#) está disponible en el [sitio web](#).

## Actualizaciones de CIHE

### Actualizaciones sobre el personal

Estamos encantados de anunciar que [Chris R. Glass](#) se ha unido a CIHE como nuestro miembro más nuevo del profesorado. La responsabilidad principal de Chris en Boston College será dirigir el nuevo Doctorado Ejecutivo en Educación Superior, pero también aportará tanto al Centro como a nuestra carrera de Magíster en Educación Superior Internacional.

### Seminarios mensuales en línea

¡Participe en nuestra serie mensual de seminarios en línea sobre educación superior internacional! El [calendario completo de eventos](#) está disponible en nuestro sitio web. Para solicitar una invitación deben enviarnos un correo electrónico a [internationalhighered@bc.edu](mailto:internationalhighered@bc.edu) para unirse a la lista de correos de CIHE.

## Conferencia de CIHE

Debido a los desafíos actuales con la pandemia del COVID-19, hemos tomado la difícil decisión de posponer la presentación de nuestra nueva Conferencia bienal sobre Educación Superior Internacional hasta junio de 2023. Para el verano 2022, habrá más información sobre la conferencia, como también información sobre cómo presentar una propuesta.

**Directora del proyecto:** Niklas Heuser

**Ilustración de la portada:** [axeptdesign.de](http://axeptdesign.de)

De acuerdo con los autores, los editores y la editorial, la información contenida en esta edición es correcta al momento de ser publicada. Sin embargo, no hacen declaraciones ni dan garantías acerca de la exactitud o del contenido de este trabajo o los materiales incluidos en el, y específicamente renuncian a cualquier garantía implícita o comercialización o conveniencia para un propósito en particular, y en ningún caso serán responsables por cualquier pérdida de ganancias o cualquier otro daño comercial, como daños particulares, indirectos, consecuentes o de otros tipos.

**Marcas registradas:** Todos los nombres de marcas y productos utilizados en esta publicación son marcas, marcas registradas o nombres comerciales de sus respectivos propietarios, y son utilizadas solo con fines de identificación.

**Política de derechos de propiedad intelectual:** los autores aceptan que su artículo sea publicado abiertamente en el sitio web de IHE, como también en la versión impresa.

Los autores aceptan que su artículo sea publicado en la aplicación del DAAD (Servicio Alemán de Intercambio Académico), la que informa a los usuarios (colegas que participan en programas del DAAD) sobre educación superior internacional. Los autores también aceptan que su artículo se pueda duplicar en una de las publicaciones asociadas de IHE.

A menos que el artículo de IHE sea una copia de un artículo publicado en otro sitio, los autores aceptan mencionar a IHE como fuente original de publicación si publican su artículo en otro lugar o se refieren a éste.

**DUZ Verlags- und Medienhaus GmbH**

**DUZ Academic Publishers**

Kaiser-Friedrich-Straße 90

10585 Berlín

Alemania

**Teléfono:** +49 (0)30 21 29 87-0

**Fax:** +49 (0)30 21 29 87-20

**Internet:** [www.internationalhighereducation.net](http://www.internationalhighereducation.net)





**International Higher Education es la publicación trimestral del Centro de Educación Superior Internacional de Boston College.**

La revista es un reflejo de la misión del Centro para incentivar una perspectiva internacional que contribuya a informar políticas y prácticas. A través de International Higher Education, una red de distinguidos académicos internacionales ofrece sus comentarios e información actual sobre temas claves que dan forma a la educación superior en todo el mundo.