

UNA DISCUSIÓN DE REALIDADES

Sin duda, los cuatro países BRIC son actores importantes a nivel global. Todos son países grandes con una capacidad considerable para la educación superior. China ha logrado mucho y los otros tres tienen un potencial considerable y algunos logros importantes. Todos, con excepción de Rusia, tienen sistemas de educación superior que se expanden rápidamente y enfrentan los desafíos de educar a una mayor proporción de sus jóvenes.

No obstante, hay poco en común entre ellos. De hecho, cada uno de estos cuatro países ha surgido de pasados significativamente diferentes y (política, social y económicamente,) enfrentan realidades actuales más bien distintas. No es evidente que sus desafíos sean comunes de manera significativa. Es más, es posible que al agrupar estos países les estemos haciendo un desmedro al concebir realidades en común que son poco realistas y que no ayudan a resolver los desafíos genuinos y diferentes que enfrenta cada uno. Hasta ahora, estos países han buscado perspectivas en direcciones diferentes y están desarrollando respuestas distintas a los desafíos que enfrentan actualmente. Quizás con la excepción de Brasil, todos tienen un denominador en común: todos se han inspirado principalmente en los sistemas académicos de habla inglesa más importantes.

Cuestionamos entonces la utilidad y validez al hablar de los BRIC para comprender las realidades comparativas de la educación superior global. ¿Este concepto arroja luz sobre la experiencia de educación superior de otras economías emergentes? No realmente. ¿Ofrecen alguna perspectiva colectiva exclusiva de lo que se puede aprender en otros contextos de país?

Las autoridades de India, a nivel central y estatal, han invertido comparativamente poco en educación superior y no ha habido ninguna estrategia para aprovechar la educación superior a favor de los objetivos de desarrollo.

Una vez más, no realmente. Chile, México, Corea, Nigeria, Polonia y otros son todos países con historias importantes en reformas a la educación superior que otorgan contextos comparativos relevantes para entender lo que se ha hecho y lo que podría funcionar para otros.

Nos preguntamos si este enfoque en los BRIC da crédito a una idea de experiencia de bloque que no es apoyada por la realidad individual de cada país. De esta manera, aquí planteamos que quizás es hora de dejar de hablar del bloque BRIC como si hubiese algo en común entre ellos. Deberíamos comenzar de nuevo a pensar sobre experiencias compartidas y enfoques distintos de la educación superior que puedan ampliar nuestra forma de pensar sobre las posibilidades que tiene la educación

superior para servir lo mejor posible a las economías emergentes y en desarrollo a la medida de sus posibilidades.

(Este artículo ha aparecido en la revista *Change* y se ha reimpresso aquí con autorización). ■

Iniciativas de discriminación positiva en todo el mundo

Laura Dudley Jenkins y Michele S. Moses

Laura Dudley Jenkins es profesora adjunta de Ciencias Políticas en la Universidad de Cincinnati. Correo electrónico: Laura.Jenkins@uc.edu
Michele S. Moses es profesora de Principios, Políticas y Prácticas de la Educación en la Universidad de Colorado en Boulder. Correo electrónico: michele.moses@colorado.edu Para mayor discusión sobre el tema vea L.D. Jenkins y M.S. Moses, eds. *Affirmative Action Matters: Creating Opportunities for Students Around the World* (New York: Routledge, 2014).

¿Están en retirada los programas de admisión especial en la educación superior? Desde una perspectiva global, la respuesta es “no”. En abril de 2014, la decisión de la Corte Suprema de los Estados Unidos, *Schuette v. Coalition to Defend Affirmative Action*, reforzó la percepción general de que la discriminación positiva (o “acción afirmativa”, traducida del inglés) no existirá por mucho más tiempo. *Schuette* dificultó aún más la participación de algunas universidades e instituciones de educación superior estadounidenses en este tipo de decisiones al ratificar la constitucionalidad de las iniciativas electorales estatales que prohíben los programas de discriminación positiva. Sin embargo, alrededor de un cuarto de los países del mundo tienen alguna forma de este tipo de admisión para estudiantes en la educación superior y muchos de estos programas han surgido en los últimos 25 años.

Esta es sólo una de las conclusiones de una nueva base de datos por país sobre discriminación positiva para estudiantes de educación superior a nivel mundial. Tres patrones significativos surgieron de los datos. Primero, como se señaló anteriormente, este tipo de políticas se han expandido globalmente en el último cuarto de siglo. Una segunda conclusión es la importancia del género. El género es la categoría demográfica más prominente que se usa para la elección del estudiante beneficiado,

y compite con origen racial, origen étnico, clase social e ingreso. Una tercera tendencia es que las instituciones de educación superior y gobiernos han estado experimentando con políticas de discriminación positiva en relación a la raza o nociones multifacéticas de grupos en desventaja, en respuesta a la crítica social, amenazas legislativas o cambios legales.

PAÍSES CON POLÍTICAS DE DISCRIMINACIÓN POSITIVA

Alrededor de un cuarto de las naciones del mundo usa algún tipo de discriminación positiva en la admisión de estudiantes en la educación superior. Si bien estas políticas tienen muchos nombres, acción positiva, reserva de cuotas, admisión especial, discriminación positiva, todos son esfuerzos para incrementar el número de estudiantes de grupos minoritarios en la educación superior.

Varias instituciones y gobiernos en seis continentes (África, Asia, Australia/Oceanía, Europa, América del Norte y América del Sur) tienen programas para expandir la admisión de grupos no dominantes en base al origen racial, género, origen étnico, clase social, ubicación geográfica o tipo de establecimiento secundario el cual proviene el estudiante.

Muchos combinan estas categorías. Estas combinaciones muestran que las políticas para contrarrestar el racismo u otros tipos de xenofobia pueden complementar las políticas para combatir las desventajas económicas. Si bien algunas naciones como India, Tanzania y los Estados Unidos han tenido políticas y programas de este tipo por un período de tiempo más largo, la mayoría de los programas de admisión especial para estudiantes de educación superior comenzaron en los 90 o después del 2000.

EL GÉNERO: UN OBJETIVO POLÍTICO POPULAR

Otra conclusión es la popularidad de las políticas de reclutamiento que se dirigen hacia las mujeres. En algunos casos, quizás estas políticas reciben menos atención que aquellas que apuntan hacia grupos étnicos o raciales, pero éstas dominan cada vez más el panorama mundial de estas políticas. Es más probable que los programas que han comenzado recientemente incluyan a las mujeres, por ejemplo. Incluso más países tienen programas para apoyar la escolaridad de las niñas. Más países tienen acción afirmativa consciente del género que cualquier otro tipo de objetivo de política.

Cuando las mujeres están sobrerrepresentadas en universidades e institutos de educación superior, algunas de estas políticas son específicas para ciertos campos en los cuales las mujeres aún permanecen con baja representatividad.

Alrededor de un cuarto de los países del mundo tienen alguna forma de discriminación positiva en la admisión de estudiantes a la educación superior y muchos de estos programas han surgido en los últimos 25 años.

Los enfoques más populares en la admisión especial son el origen étnico (que incluye políticas organizadas por regiones étnicas) y la clase social (la que a veces también es conceptualizada a través de la residencia, concretamente a través de áreas que se consideran desfavorecidas). Las políticas basadas en origen racial o discapacidad son menos prevalentes y las más excepcionales son las políticas basadas en castas, aunque su implementación en India significa que la población elegible para este tipo de discriminación positiva basada en casta es substancial.

MÁS ALLÁ DEL ORIGEN RACIAL

En diversos países, los programas apuntan a formas múltiples de desigualdad social y eluden las políticas exclusivas sobre conciencia de raza. La política brasileña es consciente sobre la raza, pero además incluye a otros estudiantes que son considerados desfavorecidos, tales como estudiantes graduados de escuelas secundarias públicas o estudiantes de familias de bajos ingresos. Incluso Sudáfrica, libre del apartheid hace sólo dos décadas, tiene algunos programas de acceso alternativo que han comenzado a admitir a estudiantes blancos desfavorecidos y otros programas de admisión que consideran un rango de indicadores socioeconómicos relacionados a vivienda, escolarización y circunstancias familiares.

Algunas políticas de admisión especial intentan combinar la pobreza con otros indicadores para seleccionar estudiantes de grupos desfavorecidos, tal como lo hacen las políticas francesas que dan prioridad y reclutan en barrios o escuelas de bajos ingresos, basado en las Zonas de Educación Prioritarias (ZEP por sus siglas en francés). Una estrategia distinta para lograr resultados similares consiste en excluir a los ricos, como en la política india que retira el “estrato cremoso” económico de individuos más prósperos de la elegibilidad de los cupos reservados para los grupos oficialmente designados como “Otros Grupos Atrasados”, una categoría que ya combina un criterio consciente de casta y clase. Israel ha integrado

exitosamente el origen étnico/nacionalidad y nivel socioeconómico dentro de los objetivos de los programas de selección prioritaria que apuntan a diversificar instituciones de educación superior selectas. Las categorías de ingreso se concentran en los desafíos estructurales que enfrentan los estudiantes basados en la vida en barrios desfavorecidos y en la asistencia a escuelas secundarias de baja calidad.

REPERCUSIONES

¿Cuáles son las repercusiones de estos ejemplos de políticas internacionales para contrarrestar la desigualdad social en la educación superior? La discriminación positiva no es una solución integral para la pobreza o la exclusión, pero los sistemas de educación superior pueden otorgar oportunidades más equitativas para que los estudiantes de escasos recursos o de grupos minoritarios asistan a universidades e institutos de educación superior selectos. Los índices, zonas y otras medidas no están reemplazando el rol del origen racial, étnico o el género en los programas de admisión especial bien diseñados, sino que se están combinando cada vez más con estas categorías.

Mientras que en el pasado o presente, el racismo, el sistema de castas, el género u otras barreras conciben oportunidades en una sociedad en particular, las políticas de igualdad se pueden diseñar de mejor manera para reflexionar y contrarrestar la manera en que las diversas formas de desventaja se cruzan en las vidas de los estudiantes.

Ya sea por el deseo de aumentar el acceso, expandir la diversidad o simplemente por recalibrar las políticas existentes en respuesta a sentencias judiciales o referendos estatales, los administradores y responsables de formulación de políticas en la educación superior deberían buscar ideas en el extranjero. La selección especial de estudiantes está viva y sana, y de hecho creciendo, en todo el mundo. ■

Los beneficios económicos y no económicos de la educación terciaria en contextos de bajos ingresos

REBECCA SCHENDEL, TRISTAN MCCOWAN Y MOSES OKETCH

*Rebecca Schendel es profesora en Educación y Desarrollo Internacional, Tristan McCowan es profesor titular en Educación y Desarrollo Internacional y Moses Oketch es profesor adjunto en Educación y Desarrollo Internacional, en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres. Correos electrónicos: r.schendel@ioe.ac.uk; t.mccowan@ioe.ac.uk; m.oketch@ioe.ac.uk El material de este artículo se puede encontrar en Oketch, McCowan y Schendel, *The Impact of Tertiary Education on Development: A Rigorous Literature Review*. Baje la reseña completa en <http://r4d.dfid.gov.uk/Output/195887/>*

Por décadas, ha habido debates con respecto al impacto social de la educación terciaria en países en vías de desarrollo. A finales de los 80, una serie de estudios encargados por el Banco Mundial parecían indicar que, en contextos en desarrollo, la inversión en educación terciaria produciría un beneficio social mucho más bajo que el de los niveles inferiores de educación. En contextos donde la educación primaria era escasa y el analfabetismo era descontrolado, había un claro argumento para darle prioridad a la educación básica para impulsar el desarrollo económico. Estos argumentos económicos también fueron apoyados por las preocupaciones sobre la justicia social que destacaron las formas en que la admisión a la universidad procesa a los grupos desfavorecidos y marginados.

En contextos donde sólo una pequeña parte de la población llega a la universidad, los defensores de otorgar prioridad al financiamiento de la educación primaria han indicado por mucho tiempo que el apoyo público a la educación superior probablemente perpetúe las divisiones socioeconómicas dentro de la sociedad. Si bien estas preocupaciones fueron válidas en muchos contextos, el resultado fue desafortunado ya que se redujo la ayuda internacional y el financiamiento nacional para la educación terciaria en muchos contextos de bajos ingresos, lo que desató una “crisis de calidad” en todo el sector.

Sin embargo, los cambios en la naturaleza de la producción asociada a la globalización y el surgimiento de la “economía del conocimiento”, así como el aumento de la demanda como resultado de la expansión de la