

ESAL
Revista de Educación Superior en América Latina

Número 6, julio-diciembre de 2019

ISSN: 2539-2522

<http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/esal/>

esal@uninorte.edu.co

Universidad del Norte, Colombia

Center for International Higher Education (CIHE), Boston College

Centro de Estudios en Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE), PUC de Chile

Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior (SEMESP), Brasil

Editor

Iván F. Pacheco

Editor asociado

Alexander Villarraga Orjuela

Comité Editorial

Alberto Roa Varelo

Hans de Wit

Liz Reisberg

Fábio Reis

Andrés Bernasconi

Una realización de

Editorial Universidad del Norte

Coordinadora editorial

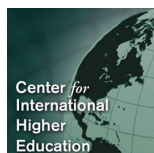
Zoila Sotomayor

Asistente editorial

Farides Lugo Zuleta

Diseño y diagramación

Luis Gabriel Vásquez M.



CONTENIDO

Presentación.....	1
-------------------	---

Política pública

¿Se justifica la subordinación de las universidades privadas a las oficiales en Panamá? (La opinión de un extranjero)	3
---	---

Iván F. Pacheco

México: la educación superior bajo el populismo	7
---	---

Roberto Rodríguez Gómez

Alma Maldonado Maldonado

Educación superior: ¿de masiva a universal ... a obligatoria?.....	10
--	----

Santiago Castiello-Gutiérrez

Aseguramiento de la calidad

Evaluación y acreditación universitaria en Ecuador.....	14
---	----

Diego F. Raza

Uruguay intenta nuevamente crear una Agencia de Acreditación. ¿Lo logrará?	18
--	----

Pablo Landoni-Couture

Universidades de clase mundial en Argentina: ¿pedirle peras al olmo?	22
--	----

Marcelo Rabossi

Dante Salto

Innovación en la articulación interna del sistema universitario argentino: el Sistema Nacional de Reconocimiento Académico	26
--	----

Mónica Marquina

Internacionalización

Os caminhos recentes da internacionalização da educação superior brasileira31

Fernanda Geremias Leal

Desafíos para los estudiantes venezolanos en Colombia 36

Hannah María Cazzetta

Empleo y trabajo

Empleo y trabajo de graduados en Chile. ¿Qué sabemos y necesitamos saber? 40

Natalia Orellana Galarce

Cuando alguien más sabe mejor: Programa Eleva y educación
técnico-profesional en el sector minero en Chile..... 44

Claudia Patricia Ovalle-Ramírez

Desde la Red 48

PRESENTACIÓN

Este sexto número de *ESAL* contiene una interesante colección de artículos cubriendo, principalmente, temas de política pública, aseguramiento de la calidad, internacionalización de la educación superior, y empleo y trabajo.

En la sección de Política pública, Iván Pacheco pregunta si se justifica la subordinación de las universidades privadas a las públicas en Panamá, consagrada en la Constitución y desarrollada en las leyes. Por otra parte, tomamos dos artículos del blog *The World View* en los que se discuten los retos derivados de las políticas del gobierno entrante en México. En el primero, Roberto Rodríguez y Alma Maldonado discuten el impacto del populismo en el diseño de estas políticas; en el segundo, Santiago Castiello aborda una de esas políticas en particular, la de la educación superior obligatoria, y presenta los grandes retos que implica.

En Aseguramiento de la calidad, Diego Raza presenta las principales características del modelo de acreditación a implementar este año en Ecuador. Pablo Landoni se pregunta si Uruguay logrará (por fin) crear su Agencia de aseguramiento de la calidad. Marcelo Rabossi y Dante Salto cuestionan si

la búsqueda de crear instituciones de talla mundial en América Latina es realista. Finalmente, Mónica Marquina presenta los avances de Argentina en la definición del Sistema Nacional de Reconocimiento Académico, una herramienta para la movilidad estudiantil interna.

En Internacionalización de la educación superior se presentan dos enfoques bien diferentes: Fernanda Leal expone tres programas gubernamentales orientados a estimular la internacionalización en Brasil. En contraste, Hannah Cazzetta presenta un caso de internacionalización forzada, el de los estudiantes venezolanos en Colombia y las dificultades y barreras que encuentran. Otros artículos incluidos en *Desde la Red* abordan el caso de Venezuela desde distintas ópticas. Mientras el tema de la migración venezolana ha sido discutido en muchos espacios, la crisis de Nicaragua, donde miles de científicos y estudiantes han abandonado el país, no ha recibido tanta atención. Una de las notas en *Desde la Red* aborda este tema.

Finalmente, en la sección sobre Empleo y trabajo se incluyen dos artículos sobre Chile: el primero, de Natalia Orellana, explora el desfase entre lo

que los estudiantes saben y lo que necesitan saber. El segundo artículo, por Claudia Patricia Ovalle, presenta el caso del Programa Eleva y la educación técnica profesional en el sector minero, como un ejemplo de reforma educativa liderado desde la empresa.

Como complemento a los artículos completos, en la sección Desde la Red, se incluyen referencias a diferentes artículos que llamaron nuestra atención. Muchos de estos textos vienen de nuestras fuentes

tradicionales: *International Higher Education*, *The World View*, y *University World News*; adicionalmente, se incluyen artículos de otras fuentes abarcando temas de actualidad, tales como la matrícula gratuita en Chile, la movilidad estudiantil en México, la equidad en los sistemas de educación superior, los recortes al presupuesto de educación superior en Brasil y Argentina. Esperamos que encuentren de interés este número.

Iván F. Pacheco
Editor

¿SE JUSTIFICA LA SUBORDINACIÓN DE LAS UNIVERSIDADES PRIVADAS A LAS OFICIALES EN PANAMÁ? (La opinión de un extranjero)

Iván F. Pacheco

Research Fellow del Center for International Higher Education (CIHE) de Boston College; co-fundador y director ejecutivo de Synergy E&D. Abogado.

ivanfpacheco@gmail.com

Las universidades particulares (o privadas) de Panamá están subordinadas a las oficiales. Según el artículo 99 de la Constitución, “la Universidad Oficial del Estado fiscalizará a las universidades particulares aprobadas oficialmente para garantizar los títulos que expidan y revalidará los de universidades extranjeras en los casos que la Ley establezca”. Esta fórmula fue introducida en 1972 y ya ha sobrevivido cuatro reformas constitucionales.

Revisión normativa

La norma constitucional sobre la fiscalización fue desarrollada inicialmente en la Ley 11 de 1981 (Orgánica de la Universidad de Panamá) y en reglamentos expedidos por la misma universidad, incluyendo uno en 1992 y otro en 2001.

En 2006 se expidió la Ley 30, con la cual se creó el Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación

para el Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior Universitaria. Como parte del sistema, se creó el Consejo Nacional de Acreditación Universitaria de Panamá (Coneaupa) “como un organismo evaluador y acreditador, rector del Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación para el Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior Universitaria (...)” (Art. 13). De los once miembros de este consejo, tres eran representantes de las universidades oficiales y dos de las universidades particulares, los seis restantes representaban a organismos de los poderes ejecutivo y legislativo, asociaciones profesionales y el Consejo Nacional de Educación. La Ley 30 de 2006 fue reemplazada por la Ley 52 de 2015, la cual conservó la misma proporción.

También hace parte del sistema la Comisión Técnica de Fiscalización, “organismo mediante el cual la Universidad de Panamá, en coordinación con el resto de las universidades oficiales, realizará la

fiscalización y el seguimiento del desarrollo académico de las universidades particulares, aprobará los planes y programas de estudio y supervisará el cumplimiento de los requerimientos mínimos (...)” (Ley 52/2015 Art. 28). Dentro de las funciones de la comisión están las de aprobar el proyecto institucional y la oferta académica; aprobar los estatutos y sus modificaciones; otorgar informe favorable, como requisito necesario para ingresar a los procesos de acreditación institucional y de programas, y preparar informes dirigidos al Coneupa y al Ministerio de Educación para que evalúen sanciones aplicables a las universidades particulares que incumplan la ley.

“

Ni la Ley 30 ni la Ley 52 definieron la integración de la comisión. Solo señalaron que sería presidida por el rector de la Universidad de Panamá, quien a su vez designaría al secretario técnico

”

Ni la Ley 30 ni la Ley 52 definieron la integración de la comisión. Solo señalaron que sería presidida por el rector de la Universidad de Panamá, quien a su vez designaría al secretario técnico de la misma. El Decreto Ejecutivo 539 de 2018 definió que estaría integrada por los rectores de las cinco universidades oficiales de Panamá.

En otros países

No es extraño que las constituciones de América Latina dediquen una sección a la educación superior. Por ejemplo, la Constitución del Ecuador se refiere al Sistema de Educación Superior, al que dedica varios artículos, y establece que estará articulado al Sistema Nacional de Educación y al Plan Nacional de Desarrollo (Art. 351). La Constitu-

ción Política del Perú dedica los artículos 18 y 19 a la educación universitaria.

De manera excepcional, algunas constituciones asignan a las universidades públicas un papel de supervisión sobre las universidades privadas. La Constitución de Bolivia dedica los artículos 91 a 98 a la educación superior y dispone que “en las universidades privadas, para la obtención de los diplomas académicos en todas las modalidades de titulación, se conformarán tribunales examinadores, que estarán integrados por docentes titulares, nombrados por las universidades públicas, en las condiciones establecidas por la ley” (Art. 94).

Algunos países de América Latina han conferido en la ley, mas no en la constitución, cierta posición de preeminencia a las universidades oficiales. En Colombia, por ejemplo, la ley de educación superior reconoce un régimen orgánico especial a la Universidad Nacional de Colombia y otorga a la Universidad Pedagógica Nacional el papel de “institución asesora del Ministerio de Educación Nacional en la definición de las políticas relativas a la formación y perfeccionamiento de docentes no universitarios”. En varios países (Chile y Costa Rica, por ejemplo), las universidades del Estado tienen funciones especiales en materia de revalida (reconocimiento) de títulos, algo que también ocurre en Panamá. Así mismo, no es extraño que los requisitos de creación de las universidades oficiales sean diferentes de los de las universidades particulares.

“

La desconfianza en las universidades privadas se explica, en parte, por la explosión de la oferta educativa que los países de la región vivieron desde el último tercio del siglo veinte

”

La desconfianza en las universidades (y otras instituciones de educación superior) privadas se explica, en parte, por la explosión de la oferta educativa que los países de la región vivieron desde el último tercio del siglo veinte. Esta explosión vino acompañada, en muchos casos, de oferta de baja calidad. Para hacer frente a este hecho, los sistemas educativos evolucionaron y crearon (sub)sistemas de aseguramiento de la calidad que, aunque imperfectos, han contribuido a garantizar la calidad de la educación y a estimular su mejora permanente.

Dos supuestos que no son necesariamente ciertos

La norma constitucional de Panamá que otorga la función de fiscalización a las universidades estatales sobre las particulares se basa en dos supuestos implícitos: i) que las universidades oficiales son intrínsecamente mejores que las particulares; y ii) que las universidades oficiales tienen el conocimiento y la capacidad operativa para desempeñar la función de fiscalización de manera adecuada. Estos supuestos no son necesariamente ciertos.

“

Muchos países de la región cuentan con universidades privadas tan buenas o mejores que las públicas

”

Muchos países de la región cuentan con universidades privadas tan buenas o mejores que las públicas. La Pontificia Universidad Católica de Chile, la Universidad de los Andes (Colombia), el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (México), son solo ejemplos de ello. Supeditar el desarrollo de sus programas académicos a la fiscalización de las universidades públicas habría sido

un error y habría afectado su capacidad para desarrollarse de manera autónoma.

Esto no quiere decir que las universidades privadas no tengan problemas de calidad que, en algunos casos, han sido serios. Cuando se empezó a aplicar las normas sobre aseguramiento de la calidad en Panamá, muchas universidades particulares de baja calidad quedaron expuestas y varias fueron cerradas. Lo mismo ha ocurrido en otros países como, por ejemplo, Ecuador y Perú.

Sin embargo, en la actualidad, las universidades particulares se han consolidado como una alternativa. Un estudio del Instituto de Investigación de la Asociación de Universidades Privadas de Panamá (IDIA) mostró cómo entre 2014 y 2016, estas universidades invirtieron \$359 millones de dólares en infraestructura, mobiliario y operación, y que generaron 6793 empleos en todo el país. La opinión sobre la calidad de universidades oficiales y privadas en Panamá parece estar dividida. Mientras algunos afirman que “[las universidades privadas son un fraude](#)”, otros reportan “[migración masiva hacia universidades privadas](#)” motivada por “temas como la tecnología y mejor calidad de estudio en el campo”, así como por criterios de admisión más laxos.

Con respecto al segundo supuesto (que las universidades oficiales tienen el conocimiento y capacidad operativa para desempeñar la función de fiscalización de manera adecuada), es necesario señalar que las universidades no son organismos de fiscalización. Las misiones que históricamente han sido asignadas a la universidad están ligadas a la producción, distribución y transmisión del conocimiento. Para el ejercicio de las funciones de fiscalización, inspección y vigilancia, los Estados han creado superintendencias, secretarías y ministerios que, con

frecuencia creciente, se apoyan en organismos de aseguramiento de la calidad y acreditación. Asignar funciones de fiscalización a las universidades significa distraerlas de su misión de docencia, investigación y servicio.

“ Asignar funciones de fiscalización a las universidades significa distraerlas de su misión de docencia, investigación y servicio ”

Conclusión

Muchas cosas han cambiado en Panamá desde la expedición de la Constitución de 1972. El número de universidades oficiales creció, y de una (la Universidad de Panamá) se pasó a cinco. El número de las universidades particulares también ha aumentado, y en 2018 ya se contaban 22 (alcanzó a haber más en el pasado, pero varias fueron cerradas). Según cifras del Instituto Nacional de Estadísticas y del Censo (INEC), el número de estudiantes en educación universitaria para el año 2015 era de 156,635, de los cuales poco más de un tercio (53,822) estaban inscritos en universidades particulares.

Si bien la preocupación por la calidad de la oferta educativa en las universidades particulares fue común a varios países desde las décadas del sesenta y setenta, la inclusión de una norma constitucional subordinando las universidades particulares a las oficiales ancla al país a la realidad vigente en aquel momento. La forma en que los sistemas de asegu-

ramiento de la calidad en los países de la región han evolucionado es una prueba clara de la importancia de contar con normas relativamente flexibles, que permitan adaptarse a los cambios cada vez más rápidos de la educación superior.

Al aumentar el número de universidades oficiales y particulares, así como al surgir nuevos tipos de instituciones de educación superior, Panamá ha demostrado que no es ajena a las tendencias globales de diversificación de la oferta educativa. Sin embargo, al conservar la mencionada subordinación, el país se está perjudicando al limitar las posibilidades de desarrollo e innovación de la educación superior privada al fijar, de manera implícita, el modelo vigente en las universidades oficiales como el único modelo viable, o al menos, el modelo a seguir.

“ Panamá se está perjudicando al limitar las posibilidades de desarrollo e innovación de la educación superior privada ”

No se trata de otorgar patente de corso a las instituciones de educación superior privadas. Se trata de hacerlas partícipes y reconocerlas como pares en el proceso de desarrollar y difundir el conocimiento de un país que decidió alinear su Plan Estratégico Nacional con los objetivos del desarrollo sostenible. No es fácil cambiar la Constitución de un país; por definición, se trata de normas creadas para perdurar. Sin embargo, la Constitución de 1972 ya ha sufrido cuatro reformas. Quizás en la quinta reforma surja la oportunidad de corregir esta situación.

MÉXICO: LA EDUCACIÓN SUPERIOR BAJO EL POPULISMO*

Roberto Rodríguez Gómez

Investigador en el Instituto de Investigaciones Sociológicas de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

roberto@unam.mx

Alma Maldonado Maldonado

Investigadora en el Departamento de Investigación Educativa en el Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (Cinvestav).

almaldo2@gmail.com

Andrés Manuel López Obrador fue electo presidente de México para el período 2018-2024 y ha definido dos objetivos para la educación: i) revertir la reforma educativa de su predecesor, Enrique Peña Nieto; y ii) generar nuevas políticas que crearán mayores oportunidades para los sectores marginados de la población. Su gobierno populista ha señalado nuevos desafíos para el futuro inmediato de la educación superior que incluyen un crecimiento sin precedentes, enfocando la educación superior sobre los principales problemas económicos y sociales de México y brindando oportunidades de educación superior para las personas que viven por debajo del umbral de pobreza. Este ensayo examina los retos y problemas que enfrentará el gobierno entrante al implementar la política de educación superior para lograr sus propósitos.

Promesas del nuevo gobierno

Durante su campaña, López Obrador propuso eliminar los exámenes de admisión de los procesos de selección de educación superior para ofrecer acceso abierto a todos y becas como apoyo adicional a quienes más lo necesitan. Además, prometió acceso a universidades tanto públicas como privadas, al tiempo que otorgaría autonomía a las instituciones privadas que cumplieran con «estándares de calidad», lo que implica libertad con respecto a cualquier supervisión gubernamental. En México, muy pocas instituciones privadas tienen este nivel de autonomía, que solo les es otorgado por mandato presidencial. Ambas propuestas generaron fuertes críticas porque implicaban la creación de un cupón universitario que podría usarse para asistir a instituciones privadas y, al mismo tiempo, eliminar la supervisión estatal sobre el sector privado. La sugerencia de subsidios públicos a las instituciones privadas parecía una contradicción

* Este artículo es una traducción de la versión publicada en The World View: <https://www.insidehighered.com/blogs/world-view/mexico-higher-education-under-populism-0>

con la ideología de un gobierno de izquierda. Aunque el gobierno no ha seguido la implementación de estas propuestas, tampoco las ha descartado.

“ La sugerencia de subsidios públicos a las instituciones privadas parecía una contradicción con la ideología de un gobierno de izquierda ”

López Obrador también anunció que su gobierno abriría 100 nuevas “universidades” (Universidades para el Bienestar Benito Juárez García) que ofrecerían planes de estudio orientados a las necesidades de desarrollo local, al tiempo que proveerían oportunidades de educación a los jóvenes más desfavorecidos en las regiones más pobres de México. En 2019, al proyecto se le asignó un presupuesto de mil millones de pesos (52,6 millones de dólares).

Primeros reveses y críticas

El 15 de agosto de 2018, López Obrador había prometido a la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (Anuies), donde están representadas todas las universidades autónomas, que, de ser electo, mantendría la inversión pública en instituciones de educación superior.

“ El borrador del presupuesto federal para 2019 incluía un recorte del 32% a las instituciones públicas de educación superior, lo que reflejó una nueva austeridad y provocó fuertes protestas ”

En México, más del 90% del presupuesto público de educación superior proviene de los subsidios del

gobierno. El borrador del presupuesto federal para 2019, presentado en noviembre de 2018, incluía un recorte del 32% a las instituciones públicas de educación superior, lo que reflejó una nueva austeridad y provocó fuertes protestas de los rectores de las universidades públicas.

En última instancia, el gobierno otorgó a las instituciones públicas autónomas el mismo presupuesto asignado en 2018, ajustando el monto a la tasa de inflación. Todas las instituciones de educación superior públicas no autónomas, controladas por la autoridad educativa central, sufrieron recortes, lo que dio como resultado que el gasto público total para educación superior en 2019 fuera de 1.700 millones de pesos (90,3 millones de dólares estadounidenses), ajustado a la inflación, lo que representó una disminución del 6.2% en financiación a la educación superior pública.

Reforma normativa y nuevos motivos de disputa

El 12 de diciembre de 2018, López Obrador envió al congreso una iniciativa de reforma constitucional que proponía eliminar la evaluación obligatoria de los maestros de educación primaria, y dos cambios sobre la educación superior: uno para que la educación superior fuera obligatoria, algo que ningún país desarrollado ha hecho, y el segundo para que la educación superior en todas las instituciones públicas fuese gratuita. El texto original eliminó la autonomía universitaria garantizada por la Constitución mexicana. El gobierno de López Obrador argumentó que fue solo un error tipográfico y no intencional. Sin embargo, a la mayoría de los rectores, académicos y estudiantes de universidades públicas les preocupaba que este error no se solucionara antes de la aprobación de la reforma. Gracias a la intervención legislativa, este error se resolvió en el texto definitivo de la reforma constitucional.

“

Los legisladores no solo restablecieron la autonomía universitaria, sino que insistieron en la obligación estatal de aumentar la capacidad de inscripción en las instituciones públicas para todos los estudiantes que cumplan con los requisitos de ingreso

”

Como resultado de la presión de los partidos políticos de la oposición: Partido Acción Nacional (PAN), Partido Revolucionario Institucional (PRI), Movimiento Ciudadano (MC) y Partido de la Revolución Democrática (PRD), la propuesta presentada por el presidente fue modificada con una reforma que contó incluso con el apoyo del propio partido político de este: Movimiento de Regeneración Nacional (Morena). Los legisladores no solo restablecieron la autonomía universitaria, sino que insistieron en la obligación estatal de aumentar la capacidad de inscripción en las instituciones públicas para todos los estudiantes que cumplan con los requisitos de ingreso. Supuestamente, el congreso también ha comprometido fondos suficientes para garantizar la educación gratuita y obligatoria en las instituciones públicas de educación superior, pero ha ordenado que estas últimas puedan establecer sus propios requisitos de ingreso. En otras palabras, esto no es obligatorio, sino una interpretación más limitada que implica que el Estado tiene que ofrecer alternativas a los estudiantes que no son admitidos en la universidad de su elección.

Política ambiciosa, recursos limitados

El sistema de educación superior de México cuenta con 4.3 millones de estudiantes (66.5% en instituciones públicas y 33.5% en instituciones privadas),

lo que representa el 39% del grupo de edad entre 18 a 22 años. El gobierno de López Obrador ha propuesto educación superior para todos los graduados de bachillerato para el año 2024. Esto requeriría de 1.912.982 lugares adicionales o un promedio de 300.000 nuevos espacios por año. Si se alcanza este objetivo, el sistema incorporaría más del 55% del grupo etario. La tasa de crecimiento actual es de 150.000 estudiantes de educación superior recién matriculados por año; duplicar esto sería una tarea monumental, más aún en ausencia de una financiación suficiente o estable para el sector. Hasta ahora, el gobierno no ha delineado una estrategia clara para lograr este objetivo. Incluso si las nuevas universidades Benito Juárez funcionaran a capacidad plena, agregarían apenas el 2% a la matrícula nacional de educación superior.

“

Incluso si las nuevas universidades Benito Juárez funcionaran a capacidad plena, agregarían apenas el 2% a la matrícula nacional de educación superior

”

Finalmente, a pesar del éxito de la oposición en limitar los cambios propuestos por el gobierno, las perspectivas para la educación superior siguen siendo sombrías. Centrar los recursos en becas para estudiantes y limitar los fondos a instituciones públicas, programas de posgrado, investigación, desarrollo tecnológico, innovación y programas internacionales limitará el potencial futuro de estas actividades. La educación superior en México, en un período de populismo, será incapaz de mantener un nivel aceptable de calidad y competitividad.

EDUCACIÓN SUPERIOR: ¿DE MASIVA A UNIVERSAL ... A OBLIGATORIA?*

Santiago Castiello-Gutiérrez

Candidato a doctor en educación y asistente de investigación en el Centro para el Estudio de la Educación Superior de la Universidad de Arizona.

santiagocg@email.arizona.edu

En mayo del año 2019, el gobierno federal de México aprobó una reforma constitucional extensa en materia educativa. Entre los muchos cambios propuestos, la educación superior no solo se convirtió en derecho de todas las personas, sino que pasa a ser obligatoria. ¿Qué significa esto en un país como México? Aunque aplaudo la aspiración al acceso universal a la educación superior, es importante considerar algunas consecuencias de esa decisión. Mediante este texto quiero compartir algunas reflexiones sobre las posibles implicaciones para México al implementar esta política.

* Una versión ampliada de este ensayo se publicará en un próximo número del *Journal of Comparative and International Higher Education* (JCIHE). Dada la importancia del tiempo en la discusión de este tema, el autor desea agradecer al editor de JCIHE por permitir publicar aquí los puntos destacados del artículo.

“

La educación superior no solo se convirtió en derecho de todas las personas, sino que pasa a ser obligatoria

”

Buscando el acceso universal a la educación superior

En su *influyente ensayo* de hace 40 años, Martin Trow teorizó la evolución de los sistemas de educación superior en función de su cobertura: de élite, a masiva, a universal. También definió las actitudes hacia el acceso como un privilegio, un derecho o una obligación respectivamente. Sin embargo, Trow basó su marco en los patrones de matrícula estudiantil, no en la política universitaria ni gubernamental.

Cuando el Estado mexicano (actualmente, un sistema de cobertura masiva) hace *obligatoria* la educación superior, surge una confusión. Hasta donde sé, no hay ningún otro país que exija a sus ciudadanos realizar estudios terciarios. Sin embargo, al garantizar el acceso, algunos países como los nórdicos y Alemania, los cuales también ofrecen educación superior gratuita a sus ciudadanos, se están acercando a la cobertura universal. Esos sistemas funcionan porque las condiciones que rodean a la educación superior son favorables: suficiente inversión pública en educación, alta recaudación fiscal, nivel de acceso y culminación en los niveles educativos previos, perspectivas de empleo favorables después de la graduación, entre otros. Sin embargo, el contexto en México es muy distinto.

“

En México de cada 100 niños que comienzan la escuela primaria, solo 21 se graduarán de la universidad

”

Problemas que afectan a la educación superior en México

El acceso a la educación superior en México está entre los más bajos dentro de los países que integran la OCDE, con solo un tercio de la población en edad de matricularse accediendo a la universidad. Si bien el acceso a todos los niveles educativos ha crecido de manera considerable en las últimas décadas, la tasa de retención sigue siendo un gran problema. Los expertos estiman que en México de cada 100 niños que comienzan la escuela primaria, solo 21 se graduarán de la universidad. A continuación, se describen algunos de los problemas que

han llevado a México a encontrarse en esta complicada situación.

Inequidad social. México ocupa el tercer lugar entre los países de la OCDE en términos de desigualdad económica. Más del 46% de su población vive por debajo del umbral nacional de pobreza y el ingreso per cápita para el 20% superior e inferior de la población es de USD \$ 34,624 y \$ 2,534, respectivamente. En estas circunstancias, la educación superior es un lujo que muchos no pueden permitirse, tanto en términos del costo directo como del costo de oportunidad que se produce cuando una persona no puede trabajar a tiempo completo. La estratificación social también es alta entre quienes ingresan a la educación superior: mientras el 45% del grupo etario de la población con ingresos medios a altos se inscribe, solo 11% de los más pobres en las zonas urbanas y 3% de los jóvenes en las zonas rurales logra hacerlo.

“

Muchos estudiantes de menor nivel socioeconómico no pueden permitirse el lujo de mudarse a una ciudad grande y pagar los gastos de manutención para inscribirse en una universidad

”

Costo de la educación. La Constitución mexicana establece que la educación debe ser “laica, gratuita y obligatoria”. Aunque la educación superior pública no es enteramente gratuita, tiene un costo muy bajo para la matrícula y otras tarifas. Las mejores universidades públicas cobran matrícula y otras tarifas que oscilan entre USD \$ 1 y \$ 250 por periodo académico. Aún así, muchos estudiantes de menor nivel socioeconómico no pueden permitirse el lujo de mudarse a una ciudad grande y pagar los gastos

de manutención para inscribirse en una universidad. Como las universidades no están generando suficientes ingresos por concepto de matrícula, no pueden ofrecer becas generosas, en consecuencia, la ayuda disponible para los estudiantes tiende a ser baja.

“ El gobierno tendrá que invertir de 300 a 600 millones de dólares anuales en adición al presupuesto actualmente asignado a la educación superior ”

Con la nueva reforma constitucional, el Estado tendrá que garantizar el acceso a todo aquel que lo busque, sin tener en cuenta su capacidad de pagar. Pero, la educación gratuita, en realidad, costará mucho. [Expertos estiman](#) que el gobierno tendrá que invertir de 300 a 600 millones de dólares anuales en adición al presupuesto actualmente asignado a la educación superior.

Calidad de la educación superior. Entre 1990 y 2015, el número de instituciones públicas de educación superior en México creció un 114%, mientras que el número de instituciones privadas creció un 450%. Un crecimiento tan rápido genera preocupación acerca de la calidad. Los datos más recientes muestran que solo aproximadamente 3.000 de los más de 20.000 programas existentes están registrados en el Ministerio de Educación. Cerca del 40% de la matrícula nacional de educación superior se encuentra cursando uno de esos 3.000 programas. Esto significa que no solo dos tercios de los jóvenes en el grupo de edad no están matriculados en una institución de educación superior, sino que más de la mitad de los que sí están matriculados, lo están

en programas que no cuentan con una acreditación de calidad. Por lo tanto, aunque el gobierno dice que el número de plazas disponibles no es (y no será) problema, la percepción social es que el número de plazas “de calidad” es muy limitado.

“ Aunque el gobierno dice que el número de plazas disponibles no es (y no será) problema, la percepción social es que el número de plazas ‘de calidad’ es muy limitado ”

Empleo. México ocupa el primer lugar entre los países de la OCDE, en términos del porcentaje de la población ocupada con menos de educación secundaria superior (64% en México frente al promedio del 55% para la OECD), y ocupa un lugar bajo en el porcentaje de la población con educación terciaria que está empleada (74% en México vs 80% promedio de la OCDE).

“ ‘Ninis’: ni estudian, ni trabajan ”

Aproximadamente, una cuarta parte de la cohorte en edad universitaria no está empleada ni estudiando o capacitándose (los llamados “ninis”: *ni estudian, ni trabajan*). Una distinción relevante aquí es el sexo: 10% de los hombres en edad universitaria son *ninis* vs un 30% en el caso de las mujeres. Dado que la mayoría de los *ninis* abandonaron la escuela secundaria o terciaria, es muy poco probable que regresen y culminen con éxito la educación superior.

Avanzando con la educación superior obligatoria

A pesar de las buenas intenciones tras legislar que a todos los jóvenes de México se les otorgue el derecho de perseguir la educación superior, el gobierno debe tener en cuenta los problemas mencionados anteriormente y sus implicaciones. Se necesita un plan integral para abordar los problemas que afectan el acceso a la educación superior y el éxito de los estudiantes. Hasta ahora, el plan del gobierno federal para impulsar el acceso se basa únicamente en abrir 100 nuevas universidades y ofrecer a los estudiantes diferentes formas de becas y subsidios. Es-

tas medidas, a pesar de ser populares entre algunos segmentos de la población, han sido cuestionadas por muchos expertos que temen que estén motivadas por intereses electorales. Las políticas propuestas carecen de una visión integral. No se menciona la mejora de la educación secundaria como el canal esencial para la educación superior. También hay ausencia de políticas orientadas a indicadores de éxito, como el desarrollo de competencias, los resultados de aprendizaje, el aumento de los índices en las tasas de retención y graduación u otros indicadores que reflejen la calidad de lo que están logrando las instituciones de educación superior.

EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN UNIVERSITARIA EN ECUADOR

Diego F. Raza

Docente investigador del Área Académica de Gestión de la
Universidad Andina Simón Bolívar, Quito.

diego.raza@uasb.edu.ec

Situación y tendencias de la educación universitaria en América Latina

En América Latina –según Claudio Rama–, se ha transitado por tres reformas en la educación universitaria: i) una primera reforma que buscó sobre todo la democratización en el acceso a este nivel de educación con un modelo monopólico, público, laico y gratuito, en el que la discusión principal fue la autonomía, a través de luchas políticas con la importante participación de estudiantes y partidos políticos; ii) la segunda reforma marcada por la mercantilización de la educación superior en un modelo público-privado, en el que primó la lucha por libertad de mercado en una lógica principalmente privada, en la que se diversificó a gran escala la oferta, se buscó competitividad basada en publicidad y promesas de mejor relación calidad-precio, y que era únicamente regulada por la supuesta eficiencia del mercado, en una lógica marcada como neo-liberal; y iii) la tercera

reforma, correspondiente a una internacionalización de la educación superior en la que ahora actúan tres actores (lo público, lo privado, lo internacional) y que, por tanto, ha desatado una lógica defensiva nacional que, entre otros elementos, buscó la regulación más ordenada, por medio de sistemas de aseguramiento de calidad en los que el rol del Estado cobró renovada importancia.

“

De 1960 a inicios del siglo XXI, se pasó de contar con algo más de 160 instituciones de educación superior a más de 7500, y de alrededor de un millón de alumnos a más de 16 millones

”

Esta evolución ha respondido –simultáneamente ha desatado– a un conjunto de cambios en América Latina y Ecuador. De 1960 a inicios del siglo XXI,

se pasó de contar con algo más de 160 instituciones de educación superior a más de 7500, y de alrededor de un millón de alumnos a más de 16 millones. En Ecuador, el cambio ha sido similar, ya que solo entre 1992 y 2006, se crearon 45 nuevas universidades especialmente particulares y con opciones de modalidad diversa (semi presenciales y a distancia). Esta explosión en la oferta de educación superior determinó, así mismo, un aumento en la matrícula en toda la región y un mejoramiento importante en la cobertura.

Estas nuevas realidades han determinado, desde la década del noventa, reformas importantes en los marcos institucionales y normativos que regulan la educación superior con un énfasis en las condiciones de globalidad de estos procesos.

Modelos de evaluación y su institucionalidad en América Latina

El interés –y necesidad– de evaluar y acreditar la educación superior en América Latina, en este contexto, ha tenido una evolución histórica de la mano de los cambios sociales, económicos y tecnológicos que se han dado en las últimas décadas. Así, en los distintos países la forma y principales propósitos de los procesos de evaluación han sido muy diferentes.

“ En la década del noventa aparece la mayoría de instituciones encargadas de la evaluación y acreditación de universidades en América Latina ”

En la década del noventa aparece la mayoría de instituciones encargadas de la evaluación y acreditación de universidades en América Latina: en

1990, el Consejo Superior de Educación en Chile; en 1992, el Consejo Nacional de Acreditación en Colombia; en 1993, el Programa de Evaluación Institucional de Universidades de Brasil; en 1994, el Conamed/Conaes de Bolivia; en 1996, el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria en Argentina; tardíamente en el año 2000, el Consejo de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior en Ecuador.

“ Los modelos siguen contemplando un carácter voluntario y no obligatorio de la acreditación, salvo en carreras de interés público ”

En muchos de estos países (Argentina, Colombia, Chile, Perú, por ejemplo), a la fecha, los modelos siguen contemplando un carácter voluntario y no obligatorio de la acreditación, salvo en carreras de interés público (dependiendo del país se considera a las carreras de salud, educación, entre otras), en la que es obligatorio.

De la mano de los procesos de evaluación y acreditación nacional, surgen también iniciativas de acreditación regional que buscan dar orden a los sistemas nacionales y homogenizar una realidad que por su naturaleza es heterogénea, identificando elementos comunes a evaluar con fines de acreditación.

Evaluación y acreditación de la educación superior en Ecuador

Las primeras evaluaciones sistemáticas realizadas a las instituciones de educación superior en Ecuador, las realiza el Conea a partir del Mandato Constituyente 14, que tuvo como uno de sus fines principa-

les la depuración del sistema de educación superior, frente a la proliferación de instituciones de diverso nivel de calidad y desempeño, y cuyo informe se entregó en 2009, evaluando 68 universidades y escuelas politécnicas, 3 universidades de posgrado, casi 150 extensiones universitarias y casi 300 institutos técnicos, tecnológicos, conservatorios y pedagógicos. En este ejercicio, se presentaron varios desafíos, inclusive conceptuales, al verse la necesidad de plantear lo que significa la calidad de la educación superior y la forma en la que se podía mejorar.

El modelo de evaluación utilizado en ese entonces incluyó indicadores relacionados con cuatro criterios de base: i) la academia (planta docente, dedicación, carrera docente, vinculación); ii) estudiantes y entorno de aprendizaje (procesos de acceso y titulación, reglamentación, biblioteca, laboratorios, TIC); iii) investigación (políticas y práctica investigativa, pertinencia de las investigaciones); iv) gestión (organización e infraestructura).

Este modelo, varios años después en 2012 y a propósito de la siguiente evaluación, evolucionó en parte reorganizando los elementos de análisis e indicadores, pero manteniendo un énfasis cuantitativo, con asignación de puntajes y ponderaciones a gran cantidad de elementos evaluados, construcción de funciones de utilidad que con un enfoque economicista se plantearon para cada uno de ellos y que, al combinarse, resultaban en una valoración total de la IES –instituciones de educación superior–.

El carácter en exceso cuantitativo de estos modelos (el de 2008 y también el de 2012) permitía compensar numéricamente falencias en ciertas áreas con cumplimiento (o sobrecumplimientos). Esto determinaba el riesgo de calificar con puntajes totales “aceptables” a IES que no cumplieran con requisitos

mínimos en ciertos aspectos. De otra parte, este mismo énfasis cuantitativo permitió también apostar por generalizaciones –que pueden ser consideradas peligrosas por algunos– derivadas del (mal)uso de promedios, tal como aquella que determinaba casi categóricamente que el problema de la educación superior en Ecuador era la investigación, simplemente por un análisis de puntajes obtenidos y sin mayor reflexión del carácter multidimensional y multicausal de este constructo, y su interrelación directa con las otras funciones sustantivas universitarias.

Al llegar a 2018 y frente a la necesidad de una nueva evaluación periódica a nivel nacional, se plantea un nuevo modelo que nunca se llegó a aplicar por haberse dado cambios en la Ley Orgánica de Educación Superior que, entre otras cosas, modificó la institucionalidad de control y evaluación del sistema de educación superior.

Este cambio en la ley coincide con un momento de mucha crítica a los modelos de evaluación universitaria, cuyas principales falencias, según sus detractores, se referían a los ya dichos excesivos énfasis cuantitativos que no permitían un análisis de mayor profundidad a los elementos evaluados de las instituciones de educación superior, un exagerado número de elementos a evaluar, cierta duplicidad en los mismos, la ausencia de interés en buscar opiniones de estudiantes y exestudiantes, un énfasis exagerado en los procesos de planificación –dejando de lado las otras fases de la gestión: concretamente la ejecución y la evaluación–, entre otras. Todos estos problemas llevaron a estos modelos a constituirse en instrumentadores de una visión productivista de la universidad, en la que, según Arturo Villavicencio en su opus “Calidad, excelencia y evaluación en la universidad ecuatoriana”, primó el “puntaje que

se acumula para la categorización”, dejando de lado la evaluación a la verdadera calidad de la academia.

“

El modelo vigente de mínimos apuesta a determinar las condiciones mínimas que debe cumplir una institución de educación superior para ser reconocida como tal

”

”

Frente a estas críticas, se plantea entonces el modelo vigente, que es un modelo de mínimos que apuesta a determinar las condiciones mínimas que debe cumplir una institución de educación superior para ser reconocida como tal. Un modelo que, además, prescinde de esos énfasis cuantitativos y le apuesta a lo cualitativo como herramienta más adecuada para la evaluación de tales mínimos. Un modelo que no busca la asignación de puntajes para categorización, sino simplemente pretende identificar qué organizaciones cumplen con lo requerido para recibir la venia estatal para seguir trabajando en la educación superior.

Este modelo estructura su análisis alrededor de cuatro ejes: las tres funciones sustantivas de la universidad: docencia, investigación y vinculación con la colectividad, a las cuales suma un eje de análisis más referido a las condiciones institucionales. Y en cada uno de estos ejes, se evalúa la planificación, la ejecución y los resultados que se han obtenido en estos ejes de evaluación.

“

Se anticipa que esta evolución, de un modelo meramente cuantitativo de categorización hacia un modelo más cualitativo de acreditación, será positiva para el sistema

”

”

Si bien la primera aplicación de este modelo está prevista para fines de 2019, y solo entonces se podrá conocer las limitaciones y bondades del nuevo modelo, se anticipa que esta evolución, de un modelo meramente cuantitativo de categorización hacia un modelo más cualitativo de acreditación, será positiva para el sistema de educación superior en Ecuador.

URUGUAY INTENTA NUEVAMENTE CREAR UNA AGENCIA DE ACREDITACIÓN. ¿LO LOGRARÁ?

Pablo Landoni-Couture

Decano del Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes (IUACJ) y profesor de Ciencia Política en la Universidad Católica del Uruguay

plandoni@iuacj.edu.uy

El esfuerzo de una década

El Ministerio de Educación y Cultura del Uruguay ha convocado a un grupo de trabajo de académicos a título personal, pero con un esfuerzo por que se vean representados los diversos actores de la educación superior, para redactar un proyecto de ley con el objetivo de crear una Agencia de Acreditación en el país.

Desde hace más de diez años las autoridades educativas perseveran en este esfuerzo, hasta ahora, sin éxito. En los años 2008 y 2009, un ejercicio similar culminó con la elaboración de un proyecto elevado al Parlamento, sin que obtuviera sanción legal. En aquella experiencia, el proyecto final fue elaborado en dos espacios de trabajo diferentes: i) el primero, con especialistas designados a título personal, pero con experiencia en el campo del aseguramiento de la calidad. Este grupo logró acordar algunas directrices orientadoras para la elaboración de un pro-

yecto de ley; ii) el segundo, ya con delegados de los principales actores del sistema elaboró el proyecto finalmente presentado al Poder Legislativo. Participaron en esa instancia delegados de la Universidad de la República como la única –en ese entonces– universidad estatal, el Consejo de Rectores de universidades privadas y el Ministerio de Educación. El grupo de trabajo llegó a un conjunto importante de acuerdos, aunque se mantuvieron algunas discrepancias en puntos críticos como la ubicación institucional de la Agencia y la conformación de su órgano directivo.

“

La regulación del sector privado fue objeto de controversia entre el Ministerio de Educación y la Universidad de la República en la década del noventa, porque implicaba dar fin al monopolio universitario

”

El proyecto presentado al Parlamento en el año 2009 intentaba articular los procedimientos de reconocimiento de instituciones y carreras del sector privado, con mecanismos voluntarios de acreditación institucional y de carreras para todas las instituciones del sistema universitario. La regulación del sector privado fue objeto de controversia entre el Ministerio de Educación y la Universidad de la República, en la década del noventa, porque implicaba dar fin al monopolio universitario que detentó dicha universidad por más de un siglo.

Evaluando que los bloqueos provenían del intento de combinar ambos procesos, en el período de gobierno 2010–2015, las autoridades decidieron separar los caminos de las iniciativas. Por un lado, promovieron un nuevo decreto para regular el funcionamiento del sector privado aprobado en el año 2014. Por otro, impulsaron un nuevo proyecto de ley para los procesos de acreditación, que fue enviado al Parlamento, pero nunca fue discutido en ese ámbito.

El impulso proveniente de la acreditación regional

Uno de los factores clave que ha impulsado la instalación de una Agencia de Acreditación ha sido la decisión de Uruguay de participar en los mecanismos de acreditación de carreras del Mercosur Educativo. La acreditación regional comenzó en el año 2001 con un mecanismo experimental denominado MEXA con las carreras de grado de Agronomía, Ingeniería y Medicina. Desde el año 2008, se ha implementado el sistema Arcusur de Acreditación, ampliándose a 10 carreras universitarias, y la participación de países incluyendo a Argentina, Brasil, Paraguay, Uruguay, Bolivia, Colombia, Chile y Ecuador.

Para participar del mecanismo regional de acreditación, se creó por vía de un decreto presidencial una Comisión “ad hoc” en el año 2008, hasta tanto no se instalara una Agencia. De eso han pasado ya 11 años y los actores involucrados sienten que están en una situación de debilidad institucional frente a los pares de la región.

“Uruguay ha participado de los procesos regionales, pero esa experiencia no ha podido permear a nivel nacional ni fructificar en la creación de una entidad responsable de los procesos de aseguramiento de la calidad”

Varios países de América del Sur tienen sistemas de aseguramiento de la calidad consolidados, con mecanismos de acreditación de instituciones y programas académicos para los cuales han desarrollado criterios, procedimientos y prácticas por parte de los pares evaluadores y los especialistas de las agencias con resultados claros en la mejora de la calidad. En algunos casos, como Brasil y Chile, se encuentran en proceso de revisión de sus sistemas, a partir de aprendizajes realizados. Interesa destacar lo realizado por Paraguay y Bolivia, que han aprovechado el impulso que les ha dado el Arcusur para avanzar en la instalación de Agencias e implementar procesos nacionales, muchas veces articulados con los regionales, para ordenar e impulsar la mejora de sus instituciones y programas académicos. Uruguay ha participado de los procesos regionales, pero esa experiencia no ha podido permear a nivel nacional ni fructificar en la creación de una entidad responsable de los procesos de aseguramiento de la calidad en el país.

“ Existe una fuerte tradición cultural de los jóvenes de otras ciudades de trasladarse a Montevideo a realizar estudios terciarios ”

Diversificación institucional limitada

En la última década, Uruguay ha procesado algunos cambios en su sistema de educación superior. La principal novedad ha sido el proceso de diversificación institucional que se empieza a observar en el subsistema público. En el año 2013, se crea la segunda universidad estatal, la Universidad Tecnológica (UTEC) con mandato legal de prestar formación en el interior del país (fuera de la capital, Montevideo). Esto le ha planteado un desafío académico y logístico, debido a que los recursos humanos docentes capacitados se concentran en la capital de la República y existe una fuerte tradición cultural de los jóvenes de otras ciudades de trasladarse a Montevideo para realizar estudios terciarios.

Otros espacios de formación terciaria estatal han planteado transformar sus instituciones en espacios universitarios, especialmente las áreas de formación docente con una iniciativa de crear la Universidad de la Educación (UNED) y la formación militar y policial. Estas propuestas no han prosperado a nivel legislativo.

“ En el sector privado no se observa una fuerte expansión, como consecuencia de los estrictos controles burocráticos que el Ministerio de Educación y Cultura ejerce sobre este ”

En el sector privado no se observa una fuerte expansión, como consecuencia de los estrictos controles burocráticos que el Ministerio de Educación y Cultura ejerce sobre este. En la década de 1990 fueron autorizadas cuatro universidades privadas, y recién en el año 2017 se autorizó la quinta por conversión de un instituto universitario. De igual forma, el número de institutos universitarios se ha mantenido estable, dado que los nuevos ingresos se han compensado con el cierre de otras instituciones.

“ No ha existido dinámicas de proliferación de nuevas instituciones que obligaran a las autoridades educativas a instalar una institucionalidad especializada para la regulación y el aseguramiento de la calidad ”

En consecuencia, no ha existido dinámicas de proliferación de nuevas instituciones que obligaran a las autoridades educativas a instalar una institucionalidad especializada para la regulación y el aseguramiento de la calidad. Aunque esta afirmación puede ser matizada por procesos de creciente diversificación y expansión de la oferta de programas académicos, especialmente en los niveles terciarios (inferiores a las licenciaturas) y de posgrado, así como a nivel territorial con la apertura de sedes en diversas ciudades con dificultades para consolidar sus equipos docentes y la disponibilidad de laboratorios e instalaciones.

Dinámicas reformistas

Estudios recientes sobre los procesos de cambio en la educación superior en el país analizan las iniciativas de reforma y los factores que han influido

sobre los procesos de toma de decisiones y su implementación¹.

Las experiencias exitosas de reforma en la educación terciaria combinan procesos de diseño que armonizan la participación de actores del sistema, con espacios de negociación de los actores políticos con representación parlamentaria. La forma uruguaya de articular la representación social con la política estaría exigiendo gestionar adecuadamente los acuerdos entre los “stakeholders” y los actores políticos responsables de la aprobación legal de los textos necesarios para institucionalizar las reformas. Y como estas iniciativas implican la creación de nuevas entidades estatales, en muchos casos, requieren de mayorías parlamentarias que involucren apoyos de sectores de la oposición política como sucedió en la creación de la UTEC, pero no se logró para la Universidad de la Educación (UNED).

Lo que parecería faltar, en un esfuerzo por instalar una Agencia con responsabilidad sobre el aseguramiento de la calidad en el país, es la disponibilidad de estudios y diagnósticos independientes que identifiquen los principales problemas que enfrenta la educación superior, así como los desafíos críticos de sus mecanismos de aseguramiento de la calidad. La OCDE ha realizado aportes sustanciales con sus estudios sobre los sistemas universitarios en países de la región como Colombia, Chile y México, así como específicos sobre el tema de aseguramiento de la calidad recientemente en Brasil. En el inicio de la discusión de estos temas, en el año 2006, con

el aporte de Red Iberoamericana de la Calidad en la Educación Superior (Riaces), dos especialistas aportaron su mirada como insumo para la discusión sobre la creación de una Agencia. Pero, esos antecedentes no han sido tenidos en cuenta en el grupo de trabajo que actualmente se encuentra elaborando una nueva propuesta para presentar al Parlamento.

Tal vez el sector de educación superior deba tomar nota de importantes avances que Uruguay ha tenido en otros niveles educativos, como ha sido el fortalecimiento de la Dirección de Investigación y Estadística del Ente Público Educativo (ANEP) y la creación del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEED) que, desgraciadamente, no tiene competencia en la educación superior. Esos espacios técnicos han contribuido a identificar problemas y alternativas para que los responsables puedan diseñar políticas y programas en los otros niveles educativos.

“

El actual sería el tercer intento en el país de crear una Agencia de Acreditación

”

El actual sería el tercer intento en el país de crear una Agencia de Acreditación. El momento político no parece el más propicio (es año electoral) y algunas carencias, como la falta de un diagnóstico serio y compartido de los problemas del sistema en general y de los mecanismos de aseguramiento de la calidad en particular, no favorecen la comprensión de los sectores políticos de la necesidad de la reforma. En estas circunstancias parece difícil que la iniciativa se concrete. La tercera, ¿será la vencida?

¹ A vía de ejemplo Landoni-Couture, P. (2017). Marchas y contramarchas en los procesos de diversificación institucional: la experiencia universitaria uruguaya en clave comparada. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 25(69). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.2802> Este artículo forma parte del número especial, Reformas a la Educación Superior: América Latina en Contexto Internacional Comparado, editado por Andrés Bernasconi y Sergio Celis.

UNIVERSIDADES DE CLASE MUNDIAL EN ARGENTINA: ¿PEDIRLE PERAS AL OLMO?

Marcelo Rabossi

Doctor en Educación por la Universidad del Estado de New York, Albany. Profesor investigador en la Escuela de Gobierno de la Universidad Torcuato di Tella, Argentina.

mrabossi@utdt.edu

Dante Salto

Becario postdoctoral del Conicet y profesor asistente de Planeamiento de la Educación en la Universidad Nacional de Córdoba. Participa como investigador en proyectos en la UNC y como investigador afiliado al Prophe.

dantesalto@gmail.com

Dentro del marco de los procesos de globalización, los sistemas universitarios tienden, cada vez más, a basar su modelo de crecimiento bajo el influjo de la competencia que impone el mercado. A medida que salen a la luz los resultados de los tan controvertidos rankings de universidades, los medios de comunicación, inclusive, algunas casas de altos estudios, publican dicha información. Así, de alguna manera, los legitiman, aunque sea implícitamente, y el mercado reina.

Dada la llegada e impacto que tienen los rankings sobre la sociedad en general, los gobiernos y las propias instituciones de educación superior, ciertos países invierten vastos recursos con el objeto de avanzar en esta carrera de universidades. Sin

embargo, los rankings, que tienden a ser utilizados como herramienta para determinar quiénes forman parte y quiénes no de esta élite de “clase mundial”, provocan controversias en la propia comunidad académica y en algunos medios de comunicación. Al menos así ocurre entre los más informados en cuanto a su metodología arbitraria.

“

Los sistemas universitarios tienden, cada vez más, a basar su modelo de crecimiento bajo el influjo de la competencia que impone el mercado

”

“ Los rankings sugieren como modelo a imitar, al menos de forma implícita, un tipo organizacional orientado fuertemente a la investigación ”

En general, los rankings sugieren como modelo a imitar, al menos implícitamente, un tipo organizacional orientado fuertemente a la investigación. Son estos los ligados a las llamadas universidades de clase mundial (*World-class Universities*). Pareciera, entonces, que las universidades de clase mundial son el casi único parámetro a través del cual se comparan los sistemas de educación superior a nivel internacional. Así, y en un esfuerzo para atraer a los mejores estudiantes y profesores del mundo, algunos países del norte global llevan a cabo cuantiosas inversiones, sea para crear nuevas instituciones o para convertir las existentes en universidades de clase mundial. Ejemplo de dicha conducta sería la seguida por Francia, mediante el programa “Polos de Excelencia”, o Alemania, a través de la “Iniciativa de Excelencia”. Lo sorprendente, a su vez, es toparse con países aún en vías de desarrollo, por ejemplo, en Asia, que asimismo deciden invertir sus escasos recursos públicos para posicionar a sus universidades; aunque esto solo las ubique en los márgenes de los rankings internacionales. Dicha conducta llama la atención dado los grandes desafíos, en términos de inclusión en educación superior, que aún deben superar.

“ Lo sorprendente es toparse con países aún en vías de desarrollo que deciden invertir sus escasos recursos públicos en posicionar a sus universidades; aunque esto solo las ubique en los márgenes de los rankings internacionales ”

Las universidades latinoamericanas, por su parte, al igual que la mayoría del sur global, casi no tienen presencia en los rankings internacionales y cuando sí aparecen, generalmente se ubican en los lugares más rezagados. Solo algunos casos muy puntuales, como las universidades del Estado de São Paulo en Brasil, logran posicionarse en los rankings mundiales en forma continua. A diferencia de las universidades más prestigiosas de la Latinoamérica hispana, las universidades brasileñas, que alcanzan puestos altos en esta competencia de instituciones de educación superior, son relativamente nuevas y han seguido un modelo académico y de desarrollo científico emulando al “estadounidense”. Sería relevante, entonces, explorar cómo las mismas fueron pensadas, sus estrategias de crecimiento y su sostenibilidad en el largo plazo.

“ Argentina ingresa en esta discusión de los rankings en forma lateral y esporádica ”

Argentina ingresa en esta discusión de los rankings de forma lateral y esporádica. A diferencia de otros países del norte y el sur global, la política pública en el país ha estado más centrada en administrar los recursos para proveer acceso masivo al sistema de educación superior que a posicionar algunas de sus universidades en los rankings internacionales. De esta manera, son varios los factores que dificultan que las instituciones públicas ganen la categoría de universidades de clase mundial. Por ejemplo, todas las universidades están mayormente enfocadas en la docencia más que en la investigación. Así, el 65% de los cargos docentes en Argentina son de dedicación simple, es decir, son profesores de tiempo parcial que se dedican exclusivamente a tareas de

docencia durante 10 horas por semana. En contraste, en las universidades federales de Brasil, el 92% de los cargos docentes son de dedicación de tiempo completo, por lo cual se espera que sus profesores se dediquen tanto a tareas de docencia como de investigación.

Cifras similares surgen de comparar las titulaciones de los profesores universitarios. Se espera que una universidad de clase mundial cuente con docentes con título máximo de doctorado. En Argentina, solo el 9% de los cargos está ocupado por profesores con dicho grado universitario. Si bien existen incentivos salariales para obtener titulaciones de posgrado y la ley de educación superior exige que el ingreso a la planta docente sea con dicho título académico, la realidad muestra que la excepción se ha consolidado como regla. Ocurre que los procedimientos seguidos en la selección de docentes e investigadores de las universidades hace difícil que el porcentaje se eleve en forma sustantiva en un mediano plazo.

Más allá de las restricciones a la creación de universidades de clase mundial en Argentina, impuestas por los motivos antes expuestos, también existe una tensión entre lo local y lo global, principalmente cuando se abordan discusiones desde el sur global. Por ejemplo, nos podríamos interrogar sobre la relevancia de ciertas problemáticas de investigación priorizadas por los países desarrollados para satisfacer las necesidades locales, regionales y hasta nacionales. Sin embargo, la relevancia de lo local versus lo global no debería ser vista como un dilema. Un grupo de universidades brasileñas asimismo ha logrado ingresar en los rankings globales de manera continua, mientras mantienen fuertes lazos con sus realidades locales y regionales.

“

Si bien es cierto que grandes sumas de fondos no son condición suficiente para crear una universidad de clase mundial, pareciera que sí es una condición necesaria

”

Ahora, si bien es cierto que grandes sumas de fondos no son condición suficiente para crear una universidad de clase mundial, pareciera que sí es una condición necesaria. Por ejemplo, universidades como la de São Paulo y la Estadual de Campinas, siempre presente en lugares de relevancia en los rankings internacionales, cuentan con presupuestos holgados debido a los altos niveles de industrialización del Estado de São Paulo. De esta manera, reciben generosos fondos de investigación de agencias estatales y federales de promoción a la investigación. En el caso argentino se presentaría, al menos desde lo financiero, cierta restricción para emular al modelo “paulista”, dado que la casi totalidad de sus universidades son financiadas en un 90% por el Estado Nacional. Y este, por cuestiones políticas e históricas, no hace grandes diferencias entre sus instituciones en cuanto a la distribución de fondos.

“

Enfocarse en el desarrollo de algunas universidades, por sobre otras para que ocupen un lugar más relevante a nivel científico internacional, podría exacerbar el famoso efecto Mateo

”

Por otro lado, según lo sucedido en países desarrollados como Francia y Alemania, enfocarse en el desarrollo de algunas universidades por sobre otras para que ocupen un lugar más relevante a nivel

científico internacional, podría exacerbar el famoso efecto Mateo. En otras palabras, en un contexto de escasos recursos, las universidades que están mejor posicionadas tenderán a distanciarse del resto del sistema de educación superior, incrementando los niveles de estratificación institucional. ¿Es esto deseable, o no? Al menos sí es objeto de controversia y discusión.

Mientras que existen varias características del sistema de educación superior argentino que dificultarían el desarrollo de universidades de clase mundial, es importante resaltar que existen unidades académicas que muestran grandes desarrollos en investigación, principalmente en ciencias duras como biología, matemática, física y química. Así, llevan a

cabo investigación de alto nivel. Esas unidades reciben fondos de investigación de agencias nacionales e internacionales y participan en esquemas de movilidad de profesores y estudiantes de posgrado con prestigiosos centros de investigación a nivel mundial. En este tipo de unidades, la mayoría, sino la totalidad, de los profesores se dedica a tiempo completo y posee título de doctorado. Sin embargo, estos centros académicos son pequeños. Como contracara, las facultades de mayor tamaño y que cuentan con más recursos o capacidad para autogenerarlos son las que forman capital humano en las áreas de derecho y contabilidad y que, en general, se encuentran relativamente ajenas a la generación de productos que primordialmente premian los rankings.

INNOVACIÓN EN LA ARTICULACIÓN INTERNA DEL SISTEMA UNIVERSITARIO ARGENTINO: EL SISTEMA NACIONAL DE RECONOCIMIENTO ACADÉMICO

Mónica Marquina

Doctora en Educación Superior. Profesora e investigadora
Untref/Conicet. Responsable del diseño e implementación
del SNRA (2016-2018).

momarquina@gmail.com

Se conoce suficientemente las peculiaridades del sistema universitario argentino: acceso irrestricto y gratuidad. Mucho se habla también de sus indicadores más conocidos, en los que se destaca la masividad, pero también la baja tasa de graduación. Sin embargo, poco se habla de su alto grado de segmentación interna y de su rigidez. Estas características explican, por ejemplo, por qué un estudiante argentino tenía, hasta hace poco, más chances de realizar una movilidad en el exterior que le sea reconocida al regresar, que hacerlo entre universidades argentinas.

“

Un estudiante argentino tenía, hasta hace poco, más chances de realizar una movilidad en el exterior que le sea reconocida al regresar, que hacerlo entre universidades argentinas

”

A la luz de experiencias internacionales, tomando lo valioso, pero también aprendiendo de sus limitaciones, desde hace tres años, se viene trabajando desde la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), dependiente del Ministerio de Educación, en la creación del Sistema Nacional de Reconocimiento Académico (SNRA), una suerte de sistema de créditos de alcance nacional con perspectivas de articulación con sistemas extranjeros.

Se trata de un programa cuyo alcance y características vale la pena reseñar, dado que puede servir como caso para el análisis de políticas públicas de cierta complejidad, por tratarse en esta oportunidad de construir acuerdos con instituciones que, constitucionalmente, son autónomas. También para pensar la factibilidad de procesos similares en América Latina, que permita una integración regional.

¿Qué es el SNRA?

El Sistema Nacional de Reconocimiento Académico (SNRA) es un sistema voluntario de adhesión por parte de las instituciones universitarias argentinas, públicas y privadas, para el mutuo reconocimiento de trayectos, entendiendo por ellos a tramos curriculares, ciclos, prácticas, asignaturas u otras experiencias formativas. El objetivo es generar corredores de formación interinstitucionales para los estudiantes universitarios, que posibiliten el tránsito fluido por el sistema y la graduación, aprovechando la diversidad entre programas afines, y entre perfiles diferentes en mismos programas de diversas instituciones, profundizando la experiencia de formación.

“

SNRA es un sistema voluntario de adhesión por parte de las instituciones universitarias argentinas, públicas y privadas, para el mutuo reconocimiento de trayectos

”

De esta manera, el SNRA pretende ser una vía superadora de las actuales equivalencias de asignaturas, en las que *ex post* el estudiante solicita reconocimiento de materias cursadas al pretender cambiarse de carrera o institución. Este arcaico proceso de análisis minucioso de programas de estudio, contenido a contenido, producía demoras insólitas que, en la mayoría de los casos, desincentivaba la continuidad o generaba la suspensión de estudios, tanto para aquellos que deseaban cambiarse de institución, continuando con el mismo programa, o para quienes habían cambiado de elección, queriendo aprovechar algunos trayectos ya realizados.

“

Con la nueva iniciativa, se acuerdan de manera previa mutuos reconocimientos entre las instituciones integrantes del sistema, proveyendo a los estudiantes de información *ex ante* de la formación que le será reconocida

”

Con la nueva iniciativa, se acuerdan de manera previa mutuos reconocimientos entre las instituciones integrantes del sistema, proveyendo a los estudiantes de información *ex ante* de la formación que le será reconocida, no ya necesariamente de materia a materia, sino de trayectos mayores “razonablemente equivalentes” en términos de la función que tienen dichos trayectos para la obtención de la titulación. Para ello, se crea una unidad de medida denominada RTF, equivalente a 27-30 horas de trabajo del estudiante para el cumplimiento de los requisitos curriculares. Esta forma de cuantificar la formación pretende cambiar el foco del trabajo, centrándolo en el estudiante, en línea con procesos similares llevados adelante en Europa con el *European Credit Transfer System* (ECTS) o el Proyecto Alfa-Tuning América Latina.

Luego de la firma del convenio marco, en 2016, al cual en la actualidad ya se han adherido 91 instituciones de las 130 del sistema universitario, el trabajo consistió en convocar por grupos de carreras afines a representantes institucionales para un trabajo técnico sobre planes de estudio, comparándolos, encontrando particularidades y aspectos comunes, y definiendo los trayectos a acordar. Ese trabajo se realiza en reuniones regionales e interregionales que concluyen en la firma de acuerdos específicos entre todas las instituciones participantes, sobre los trayectos acordados, los cuales se presentan en un

Registro de Convenios administrado por la SPU (Res. 1870/16).

¿Para qué sirve el SNRA?

Con esta iniciativa se espera resolver diversos problemas que hoy aquejan a los estudiantes y al sistema en su conjunto en la Argentina. En primer lugar, reducir las dificultades curriculares y administrativas que encuentran los estudiantes, al momento de retomar los estudios en caso de haberlos dejado en suspenso, o bien cuando deciden cambiar de programa. También el sistema se propone facilitar el cambio de institución cuando el estudiante tiene que mudarse de ciudad, ya sea por cuestiones familiares o laborales.



El SNRA posibilita el aprovechamiento de la diversidad de perfiles de programas y orientaciones que brinda el sistema de educación superior a lo largo y ancho del país



Además, el SNRA posibilita el aprovechamiento de la diversidad de perfiles de programas y orientaciones que brinda el sistema de educación superior a lo largo y a lo ancho del país, dada la gran diversidad regional de la Argentina, así como de tipos de instituciones. Ese aprovechamiento puede ahora realizarse a través de movibilidades temporarias para el cursado de trayectos específicos en otras regiones o instituciones, con la certeza para el estudiante de que esos estudios realizados fuera de la universidad de pertenencia les serán reconocidos al regresar.

La desarticulación del sistema universitario, con superposiciones de ofertas formativas, escasas si-

nergias y poca vinculación entre ellas, explican en buena medida la ausencia de la fluidez curricular existente hasta ahora. Por primera vez, una política pública aborda temas curriculares que hasta ahora habían sido celosamente resguardados por cada institución. De manera acordada, el SNRA intenta abrir la discusión en las instituciones sobre la rigidez de los planes de estudio, a fin de colaborar en la resolución de los problemas de retención, abandono, egreso y alargamiento de carreras.

Algunos principios básicos de trabajo

El mayor esfuerzo estuvo en la búsqueda de la mejor manera de lograr acuerdos que perduren, para que no se trate de una política pública que empieza y termina con una gestión de gobierno. Para eso, el programa trazó algunos principios sobre los cuales se apoyó el trabajo realizado.

1. *El sistema es voluntario:* una de las principales características del SNRA es que son las instituciones las que deciden participar del sistema. Se trata de un sistema abierto y voluntario del que pueden participar las universidades que así lo decidan, en el marco de su autonomía. Pero este atributo no se limita a la instancia de la adhesión. Una vez que una institución decide formar parte del SNRA, puede decidir participar en cada una de las convocatorias de trabajo con las familias de carreras o programas.
2. *La base del trabajo es la confianza:* otro atributo excluyente de este proceso fue generar un piso de confianza entre las partes y de ellas con la SPU para el logro de acuerdos interinstitucionales. En general, en cuestiones curriculares, el desconocimiento de lo que hace el otro provoca desconfianza a la hora de promover acuerdos,

bajo un preconcepción de que lo que hace el otro, en general no conocido, no es tan bueno como lo que hace uno. Por ello, fue necesario sortear esta situación inicial, o reducirla a su mínima expresión. Se decidió, en las primeras fases, comenzar el trabajo con carreras reguladas por el Estado, que hubieran atravesado de manera exitosa procesos de acreditación de la calidad. Ese punto de partida permitió dejar fuera de cualquier discusión alguna duda sobre la calidad de la formación brindada por las instituciones participantes.

“

El desafío propuesto fue encontrar lo común en la diversidad

”

3. *Lo común en la diversidad*: lejos de pretender homogeneizar planes de estudio para asegurar los acuerdos, la tarea encarada fue mucho más compleja y, por tanto, de enorme riqueza. El desafío propuesto fue encontrar lo común en la diversidad. Y por diversidad se entendió la diversidad regional de tipos de formación para una misma titulación, la diversidad de gestiones –dado que participan instituciones públicas y privadas–, y la diversidad de historias, tradiciones, trayectorias y representaciones de instituciones.
4. *El principal protagonista es el estudiante*: tomando la experiencia internacional, fue una decisión política que el SNRA definiera trabajar desde este enfoque. Dentro de los marcos institucionales, se trató de posibilitar que cada

alumno decida libremente cómo construir sus trayectorias, conociendo de antemano las posibilidades de reconocimiento a lo largo y ancho del sistema. Para ello, el SNRA estableció una unidad de medida: el Reconocimiento de Trayecto Formativo (RTF), el cual estima en horas el tiempo de trabajo total del estudiante (dentro y fuera del aula) para el cumplimiento de los requisitos de aprobación establecidos en los planes de estudio.

“

Cerca de 900 carreras involucradas de todo el país y casi 1200 trayectos acordados, con cerca de 400.000 potenciales estudiantes beneficiarios, son los resultados del SNRA al momento

”

Logros alcanzados y algunas conclusiones

El SNRA está en su tercer año de implementación. A la fecha de elaboración de esta nota eran 91 las instituciones del sistema universitario participantes (54 de las 66 públicas y 37 de las 64 privadas). Se concluyó el trabajo con todas las carreras o programas de Ingeniería, Arquitectura, Informática, Agronomía, Recursos Naturales, Zootecnia, Recursos Forestales, Biología, Bioquímica, Farmacia, Química, Medicina, Odontología, Geología, y Licenciaturas y Profesorados de Física y Matemática. Y se está trabajando con los programas de Turismo y de Enfermería. Cerca de 900 carreras involucradas de todo el país, y casi 1200 trayectos acordados, con cerca de 400.000 potenciales estudiantes beneficiarios, son los resultados del SNRA al momento.

Familia	Instituciones firmantes	Carreras involucradas	Estudiantes beneficiados	Trayectos acordados
Ingeniería y afines	51	394	143.000	350
Arquitecturas y Diseños	37	111	56.500	156
Informáticas	50	80	26.000	180
Veterinaria, Agro y afines	33	57	42.200	153
Biológicas, Químicas, Bioquímicas y Farmacia	32	76	27.500	109
Medicina	32	35	45.000	74
Odontología	15	15	14.000	33
Matemática y Física	29	87	4.000	75
Geología y afines	20	41	4.000	67
TOTAL		896	362.200	1.197

Este es un avance de escala sistémica, que consideró los antecedentes de experiencias locales, regionales o institucionales, además de los internacionales. Fue un desafío el diseño de una acción de esta envergadura, por su extensión y por la pretensión de perdurabilidad. La constitución de los equipos de coordinación, la convicción de que se trataba de un trabajo colaborativo con las instituciones, de abajo hacia arriba, pero con una necesaria coordinación general para asegurar avances regionales articulados, fueron premisas clave de quienes llevaron a cabo la tarea. El compromiso de los participantes que se apropiaron del trabajo fue determinante para los logros obtenidos. También, y básicamente, la decisión política de encarar esta iniciativa de los Secretarios de Políticas Universitarias de las gestiones asumidas a partir de 2016, y de los rectores y las rectoras de las instituciones universitarias. Habrá que esperar para el análisis del impacto de esta iniciativa a largo plazo. Lo hasta aquí realizado con-

stituye una valiosa herramienta para, por ejemplo, construir carreras interinstitucionales combinando trayectos, sin la necesidad de sumar muchos más recursos humanos, y con el potencial de responder de manera casi inmediata a necesidades estratégicas regionales o locales. Asimismo, es un paso más que necesario para que las instituciones empiecen a comprender la necesidad de diseñar currículos más flexibles e innovadores como estrategia para lograr mayor permanencia y graduación¹.

¹ Para más información sobre el SNRA se puede acceder a la publicación RTF: Reconocimiento de trayectos formativos en Educación Superior: una política de articulación del sistema para brindar más opciones de formación al estudiante, disponible en: <http://librorf.siu.edu.ar>

OS CAMINHOS RECENTES DA INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

Fernanda Geremias Leal

Investigadora visitante en el Center for International Higher Education (CIHE), Boston College (BC) y aspirante a doctora en Administración en la Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Brasil.

fernanda.leal@ufsc.br

Introdução

Como discurso político dominante, a internacionalização tem sido cada vez mais referenciada como caminho para que os sistemas de educação superior, as instituições universitárias e os indivíduos respondam ativamente à ‘economia global do conhecimento’: contexto em que a geração, o uso e a exploração do conhecimento são os principais determinantes da criação de riqueza. O Brasil se alinha a esse paradigma e é nesse sentido que desenvolve políticas orientadas a internacionalizar o seu sistema. Pese as restrições orçamentárias impostas à educação, à ciência e à tecnologia, o país tem a expectativa de aumentar sua capacidade de inovação e de competitividade por meio de sua integração ao ambiente científico global.

“

Os direcionamentos recentes da política brasileira de internacionalização sugerem uma mudança no entendimento desse processo como sinônimo de mobilidade internacional

”

Os direcionamentos recentes da política brasileira de internacionalização sugerem uma mudança no entendimento desse processo como sinônimo de mobilidade internacional, diretamente focado nos indivíduos —como no caso do Programa Ciência sem Fronteiras (CsF), vigente de 2011 a 2015—, para um fenômeno mais amplo que afeta a razão de ser e os valores da instituição universitária —como no caso do Programa Institucional de Internaciona-

lização (Capes-PrInt), lançado em 2017. Desafios na implementação da nova estratégia envolvem os cortes orçamentários para as universidades públicas federais (vasta maioria das instituições selecionadas pelo programa); bem como a relação hostil do atual governo com tais instituições e seus acadêmicos, incluindo ameaças à liberdade de cátedra.

O objetivo deste artigo é apresentar as estratégias nacionais mais recentes para a internacionalização da educação superior brasileira, dada a influência significativa que o Estado Nacional Brasileiro historicamente exercera nos rumos das instituições universitárias do país. Inicialmente, expõe-se as principais características do CsF, como foco na crítica e no principal legado do Programa. Na sequência, aborda-se o Idiomas sem Fronteiras (IsF), política linguística inicialmente concebida para fins de operacionalização do CsF. Segue-se com o desenho do Capes-PrInt e conclui-se com o apontamento das perspectivas e dos riscos atrelados à nova estratégia.

“ O CsF, vigente de 2011 a 2015, foi a primeira iniciativa governamental explicitamente orientada para a internacionalização ”

Internacionalização via mobilidade estudantil: Ciência sem Fronteiras (CsF)

As universidades brasileiras sempre foram influenciadas por políticas nacionais de cooperação internacional. Ainda assim, o CsF, vigente de 2011 a 2015, foi a primeira iniciativa governamental ex-

plicitamente orientada para a internacionalização dessas instituições segundo uma concepção contemporânea desse processo. Amplamente focado na mobilidade de jovens brasileiros para universidades no exterior —sobretudo dos Estados Unidos, do Reino Unido, do Canadá, da França, da Austrália, da Alemanha e da Espanha—, o programa envolveu cerca de dez bilhões de reais e concedeu mais de 100 mil bolsas, das quais mais de 70% estiveram direcionadas a alunos de graduação¹.

O programa foi alvo de inúmeras críticas, relacionadas a questões como a quantidade excessiva de recursos públicos investidos; a prioridade dada a estudantes de graduação em vez de pesquisadores mais experientes; a exclusão das Ciências Humanas e Sociais; o negligenciamento das relações com a região Latino-americana; o papel secundário das universidades brasileiras; a qualidade questionável de algumas instituições de destino; o posicionamento do Brasil como “cliente de produtos educacionais”; as dificuldades enfrentadas pelos candidatos para alcançar os níveis de proficiência linguística requeridos e, sobretudo, a ausência de monitoramento e de avaliação dos resultados alcançados.

“ O CsF teve o mérito de expor universidades brasileiras ao ambiente internacional e de fomentar relações internacionais universitárias e acadêmicas de forma significativa ”

¹ Cfr. a pesquisa de Prolo, Vieira, Lima e Leal: “A internacionalização das universidades brasileiras: Contribuições do Programa Ciência sem Fronteiras”. Disponível em: <https://raep.emnuvens.com.br/raep/article/view/1330>.

Apesar desses limites, pode-se afirmar que o CsF teve o mérito de expor universidades brasileiras ao ambiente internacional e de fomentar relações internacionais universitárias e acadêmicas de forma significativa, além de fornecer terreno para iniciativas posteriores de internacionalização². De fato, no nível institucional a noção hegemônica de ‘internacionalização’ se expandiu significativamente. Foi a partir desse momento que universidades brasileiras passaram a receber mais delegações internacionais representando governos, universidades e empresas estrangeiras; criaram estratégias específicas para lidar com questões como validação de créditos e monitoramento de estudantes no exterior; institucionalizaram ou expandiram departamentos para gerenciar a cooperação internacional e incluíram o processo de internacionalização como uma missão nos seus planejamentos estratégicos.

Internacionalização via idioma: O Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF)

Um desdobramento imediato do CsF foi a criação de uma política linguística para a educação superior brasileira, concebida em 2012 como Programa “Inglês sem Fronteiras”, mais tarde transformada em “Idiomas sem Fronteiras” (IsF) e ainda vigente, embora com sinais de estar próxima do fim. A motivação imediata para a criação do programa foi a prestação de auxílio aos estudantes que, na época do CsF, estavam enfrentando dificuldades para alcançar os níveis de proficiência linguística exigidos pelas universidades no exterior.

Explicitamente ligado a objetivos de internacionalização, atualmente o IsF atua em três linhas:

formação de professores; capacitação em língua estrangeira; capacitação de estrangeiros. Para tanto, concentra-se na aplicação de testes de nivelamento e de proficiência, bem como na oferta de cursos a distância ou presencial dos idiomas alemão, espanhol, francês, inglês, italiano, japonês, além de português para estrangeiros. O inglês segue como a principal prioridade e diz respeito ao único idioma contemplado por todas as 95 instituições credenciadas, em sua vasta maioria públicas e pertencentes ao sistema federal de educação superior. Até novembro de 2018, o programa ofertou 1.347.354 vagas para a realização do TOEFL e 364.517 vagas para a realização de cursos de idiomas³.

“

O IsF atua em três linhas: formação de professores; capacitação em língua estrangeira; capacitação de estrangeiros

”

Embora limitado à questão linguística, o IsF é mais amplo do que o CsF à medida que não se direciona somente a estudantes, mas a toda a comunidade universitária das instituições cadastradas. Assim, docentes e técnico-administrativos também têm acesso às ofertas. É nesse sentido que, em certa medida, o programa reflete a transição no entendimento dominante que o governo federal tem de internacionalização da educação superior: de sinônimo de mobilidade internacional para um fenômeno mais amplo que afeta a razão de ser e os valores da instituição universitária.

² Ibid.

³ Cfr. o Relatório Nacional do Programa Idiomas sem Fronteiras (2018). Disponível em: <http://isf.mec.gov.br/pesquisas-e-relatorios>.

Internacionalização via instituição universitária: O Programa Institucional de Internacionalização (Capes-PrInt)

A crítica ao CsF, refletida em um relatório sobre o estado do conhecimento sobre internacionalização nas universidades brasileiras⁴, forneceu base para a implementação do Capes-PrInt. Seus objetivos compreendem a consolidação dos planos estratégicos de internacionalização no nível institucional; a criação de redes internacionais de pesquisa para o aprimoramento da produção acadêmica; a expansão de ações para dar suporte à internacionalização dos programas de pós-graduação —incluindo a mobilidade de docentes, doutorandos e pós-doutorandos—; a recepção de acadêmicos internacionais; e a promoção de um ambiente internacional nas instituições participantes⁵.

“ O Capes-PrInt implica uma atuação mais ativa e autônoma das instituições participantes, uma vez que são elas que definem os projetos, os parceiros internacionais e os campos do conhecimento a serem priorizados ”

A promessa é investir 300 milhões de reais na nova estratégia, uma quantia menos ambiciosa do que o investimento empregado no CsF. Outras diferenças significativas são a mudança de foco nos

⁴ Cfr. o documento da Capes: “A internacionalização na Universidade Brasileira: Resultados do questionário aplicado pela Capes” (2017). Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/A-internacionalizacao-nas-IES-brasileiras.pdf>.

⁵ Cfr. o Edital do Capes-PrInt (2017). Disponível em: www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/10112017-Edital-41-2017-Internacionalizacao-PrInt-2.pdf.

indivíduos para as instituições; a centralidade da pesquisa; bem como inclusão de dimensões complementares da internacionalização para além da mobilidade estudantil, refletindo a tendência global contemporânea, em diálogo com a ideia de “Internacionalização em Casa”. O Capes-PrInt também implica uma atuação mais ativa e autônoma das instituições participantes, uma vez que são elas que definem os projetos, os parceiros internacionais e os campos do conhecimento a serem priorizados.

Complementarmente, o Capes-PrInt tem uma base competitiva mais explícita, já coloca as instituições e os programas de pós-graduação para competir pelos recursos disponíveis, do mesmo modo que contempla critérios que excluem a maioria das instituições universitárias do país. Por exemplo, para inscrever-se, as instituições devem ter pelo menos quatro programas de pós-graduação recomendados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), sendo pelo menos dois com cursos de doutorado.

“ O Capes-PrInt é mais abrangente do que o CsF, mas também mais elitista em seu foco nas instituições de pesquisa de ponta e em talentos de alto nível ”

Embora não esteja explicitamente anunciado, o desenho do Capes-PrInt reflete a vontade do Governo Federal de inserir o país ativamente na economia global do conhecimento. Para tanto, promove uma mudança comportamental em um número específico de instituições, buscando transformá-las em universidades de “classe mundial”, ou seja, instituições de pesquisa que ocupam posições significativas nos rankings acadêmicos globais. Portanto, o

Capes-PrInt é mais abrangente do que o CsF, mas também mais elitista em seu foco nas instituições de pesquisa de ponta e em talentos de alto nível. Nesse aspecto, dialoga com iniciativas de excelência que têm sido implementadas em países emergentes e desenvolvidos em todo o mundo.

Considerações finais

Pese as diferenças em termos de objetivos imediatos e caminhos percorridos entre CsF, o IsF e o Capes-PrInt, as três estratégias refletem a forte influência do Estado Nacional Brasileiro nos rumos da internacionalização e da educação superior brasileira. O desenho do Capes-PrInt confirma o padrão histórico de concepção da educação superior como um instrumento para alcançar objetivos desenvolvimentistas do país. Atualmente, o meio para alcançar tais objetivos é a criação de um número específico de “universidades de classe mundial”, dado o imaginário dominante de que tais instituições permitirão aumentar a capacidade de inovação e competitividade do país. Portanto, o resultado do primeiro processo seletivo⁶ não surpreende: de 108 instituições que competiram, 36 foram selecionadas, sendo a vasta maioria pública, com sólida tradição de pesquisa e certo nível de reputação internacional.

“

Os critérios do Capes-PrInt excluem todas as instituições universitárias nacionais que não se enquadram no perfil de pesquisa almejado pelo programa, mas que carregam consigo funções sociais importantes

”

A nova estratégia ainda não foi implementada em sua totalidade, mas neste ponto é evidente que promove uma diferenciação entre instituições, funções universitárias e campos do conhecimento. Por exemplo, a centralidade dada à pesquisa leva a um negligenciamento das outras funções universitárias, incluindo a extensão⁷, que faz parte da tradição da universidade latino-americana e talvez represente o seu aspecto mais original. Os critérios do Capes-PrInt excluem todas as instituições universitárias nacionais que não se enquadram no perfil de pesquisa almejado pelo programa, mas que carregam consigo funções sociais importantes, incluindo as universidades focadas na integração com o Sul-Global, como a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) e a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab). Portanto, dadas as crescentes restrições de orçamento público para a educação superior brasileira, pode-se questionar até que ponto o governo continuará a financiar as instituições públicas que não representem seus interesses desenvolvimentistas imediatos.

Finalmente, a atual situação econômica e política do país; as medidas de austeridade impostas à rede federal de educação superior —por exemplo, a intenção do governo de reduzir os orçamentos das universidades e dos institutos federais em 30%, sendo que essas são as instituições em que os três programas mencionados exerceram maior projeção—, bem como as ameaças à liberdade de cátedra induzem a incertezas sobre a capacidade de que as instituições participantes do Capes-PrInt conduzam seus projetos de internacionalização de forma efetiva.

⁶ Cfr. o Edital da Capes (2018). Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01102018_EDITAL_41_2017_PrInt_resultado_final.pdf.

⁷ Um legado do movimento de Córdoba de 1918.

DESAFÍOS PARA LOS ESTUDIANTES VENEZOLANOS EN COLOMBIA*

Hannah María Cazzetta

Graduada de la Maestría en Educación Superior Internacional (2019) de Boston College, Estados Unidos.

cazzetta@bc.edu

Los conflictos económicos, políticos y sociales que ocurren en Venezuela han provocado que más de tres millones de venezolanos escapen a países de América Latina y más allá. Esta es la mayor crisis de migrantes en el hemisferio occidental y está empeorando cada día.

“

Esta es la mayor crisis de migrantes en el hemisferio occidental y está empeorando cada día

”

La Agencia de la ONU para los Refugiados (ACNUR) estima que, para fines de 2019, Colombia tendrá más de 2.2 millones de refugiados y migrantes de

Venezuela. Esto incluye a casi medio millón de refugiados colombianos que huyeron a Venezuela durante el conflicto colombiano de 52 años y ahora regresan. De estos más de dos millones de personas muchos son estudiantes y profesionales recién egresados, incluidos académicos que ya no pueden costear sus estudios o enseñar.

La crisis siria ha inspirado varias iniciativas en Europa para abrir la educación superior a los refugiados. Cabe preguntar, ¿qué están haciendo las instituciones de educación superior colombianas en respuesta a la crisis de los refugiados venezolanos?

Una doble crisis

Como resultado de la crisis venezolana, Colombia se enfrenta al mayor grupo de migrantes entrantes en la región. Al mismo tiempo, el país también está tratando de reponerse de su propio período de inestabilidad y de una historia desgarrada por la guerra.

* Una versión similar de este artículo, en inglés, fue publicada en The World View (<https://www.insidehighered.com/blogs/world-view/mexico-higher-education-under-populism-0>) el 28 de mayo de 2019.

Recientemente, el país ha estado lidiando con un nuevo acuerdo de paz que pretendía terminar formalmente el conflicto con las FARC, un grupo guerrillero de izquierda, y reintegrar a la mayor población de desplazados internos en el mundo.



Colombia enfrenta dos problemas principales: reintegrar a 7.4 millones de personas desplazadas internamente y acoger a casi tres millones de migrantes venezolanos



Según estimaciones de la ACNUR, en Colombia hay 7.4 millones de personas internamente desplazadas. Las Naciones Unidas han llamado a esta situación la ‘crisis invisible de Colombia’. En resumen, Colombia enfrenta dos problemas principales: reintegrar a 7.4 millones de personas desplazadas internamente y acoger a casi tres millones de migrantes venezolanos, incluyendo tanto ciudadanos venezolanos, como colombianos que regresan, y representando a todos los orígenes socioeconómicos. El sector educativo en Venezuela está paralizado por la crisis económica nacional, la violencia en el campus y la creciente inestabilidad política del país.

Debido a la crisis económica y al aumento de la tasa de inflación en Venezuela, las universidades no pueden financiar sus necesidades básicas. Esto ha creado un éxodo masivo de estudiantes y académicos.

La situación en los campus es tensa. “Capuchas”, *pandilleros* enmascarados que actúan con motivos políticos irrumpen violentamente en los campus universitarios. Por otro lado, muchos estudiantes son líderes en las protestas contra Nicolás Maduro. Como resultado, hay protestas diarias en el campus,

lo que lleva a la violencia policial y militar. Esta violencia y la falta de fondos están obligando al cierre de las universidades en Venezuela, dejando a cientos de miles de estudiantes sin poder completar sus estudios y a los profesores sin empleo. La salida de profesores y líderes académicos, la violencia en el campus y la falta de una educación de calidad y asequible, han empujado a muchos estudiantes, que no han podido continuar sus estudios en el país, a buscar refugio en Colombia y otros países vecinos.

Construcción de paz e inclusión de desplazados

En Colombia, las universidades son actores importantes en el proceso de construcción de paz. Según un estudio realizado por Pacheco y Johnson, en 2014, la mayoría de las universidades públicas y algunas privadas tienen cupos especiales para combatientes desmovilizados, desplazados forzosos y veteranos de las fuerzas armadas regulares.

Colombia es un ejemplo de cómo las universidades pueden ser actores importantes en la construcción de la paz. Sin embargo, si el país enfrenta una segunda crisis, ¿pueden las universidades desempeñar un papel en la inclusión de otra comunidad marginada, los refugiados venezolanos, en los esfuerzos de consolidación de la paz?



Colombia no ha clasificado oficialmente a estos migrantes venezolanos como refugiados. En consecuencia, no pueden acceder a los derechos básicos



Colombia es signataria de la Convención de 1951 sobre el Estatuto de los Refugiados, y el Protoco-

lo de 1967 define al refugiado como «alguien que no puede o no quiere regresar a su país de origen debido a un temor fundado de ser perseguido por motivos de raza, religión, nacionalidad, membresía de un grupo social particular, u opinión política». Colombia ha abierto sus puertas a los migrantes venezolanos. Sin embargo, a diferencia de la ACNUR, este país no ha clasificado oficialmente a estos migrantes como *refugiados*. En consecuencia, no pueden acceder a los derechos básicos y esto inhibe aún más su acceso a las instituciones de educación superior.

Más barreras que fuentes de apoyo

Basándome en entrevistas e investigaciones exhaustivas, encontré que parece haber más barreras que fuentes de apoyo para los estudiantes refugiados en Colombia.

La comunidad desplazada colombiana tiene cierto apoyo de admisión en las instituciones públicas de educación superior, pero este apoyo no parece extenderse a la comunidad migrante venezolana.

“

Incluso para los venezolanos con doble ciudadanía que han huido a Colombia, las universidades requieren documentos que solo están disponibles en su país de origen

”

Los estudiantes que tienen doble nacionalidad pueden superar algunas de las barreras que enfrentan los ciudadanos no colombianos cuando intentan acceder a una universidad colombiana. Sin embargo, incluso para los venezolanos con doble ciudadanía que han huido a Colombia, las universidades

requieren documentos que solo están disponibles en Venezuela.

Además, las universidades en Colombia no reconocen la crisis como su responsabilidad y dicen depender del Ministerio de Educación Nacional para hacer cambios en las políticas.

Mientras tanto, el Ministerio de Educación Nacional afirma que, en virtud de la Ley de Educación Superior de 1992, las universidades no dependen del ministerio para ser proactivas en la creación de políticas de admisión que tengan como objetivo abordar la crisis de los migrantes. Por lo tanto, hay un claro choque de imputación de responsabilidades entre las universidades y el Ministerio de Educación Nacional.

Las barreras para acceder a la educación superior colombiana para los estudiantes refugiados venezolanos incluyen la falta de documentación adecuada y apoyo financiero, acceso limitado o nulo a la tecnología, políticas legales que limitan la flexibilidad de la universidad para actuar, marcos de reconocimiento no concluyentes entre las dos naciones y fuentes limitadas de apoyo para guiar adecuadamente a los venezolanos a través del proceso educativo.

Dado que muchos refugiados huyen de su país sin tener la capacidad de preparar documentos o tomar las medidas necesarias para continuar su educación en Colombia, muchos de ellos no pueden acceder a la educación universitaria en Colombia.

Además, las universidades no han anunciado ningún servicio para la comunidad de refugiados. Sin información gratuita o accesible, los refugiados no conocen sus derechos ni los requisitos que deben cumplir para solicitar la educación terciaria.

Las instituciones tampoco han utilizado sus cursos gratuitos de aprendizaje en línea como un mecanismo para ayudar a la población refugiada. Muchos de estos cursos podrían ser una alternativa válida para acceder a educación sin tarifas o exigencia de documentos.

En general, la política nacional de estandarización de las normativas de admisión de todas las universidades de Colombia ha disuadido completamente la inscripción de Venezuela en las instituciones colombianas. Las universidades están utilizando esta política de estandarización como un chivo expiatorio por su papel marginal en ayudar a la población migrante.

“

No hay servicios de apoyo dedicados a los refugiados venezolanos con respecto a la educación superior en Colombia

”

Las políticas legales, incluido el requisito de que todos los venezolanos que aspiren a ingresar a instituciones de educación superior deban solicitar una

visa de estudiante, limitan totalmente la capacidad de los refugiados para acceder a la educación superior. No hay servicios de apoyo dedicados a los refugiados con respecto a la educación superior en Colombia.

Lecciones de la crisis siria

Debido a que la educación superior tiene un papel directo que desempeñar en la mejora del desarrollo económico y la estabilidad de una nación, las políticas que evitan que los refugiados participen en la educación terciaria son ineficientes y derrochadoras.

Colombia está tratando de recuperarse de una guerra civil de 52 años y esta nueva población tiene el potencial de ayudar a reconstruir la nación, crear un futuro pacífico y fortalecer los vínculos entre Colombia y Venezuela.

Colombia puede aprender de la manera en que las instituciones de educación superior y otras partes interesadas en Europa han respondido a la crisis de los refugiados sirios. Turquía, en particular, puede proporcionar un buen punto de referencia.

EMPLEO Y TRABAJO DE GRADUADOS EN CHILE. ¿QUÉ SABEMOS Y NECESITAMOS SABER?

Natalia Orellana Galarce

Candidata a Doctora en Educación Superior, programa conjunto Universidad Diego Portales (Chile) y Universidad de Leiden (Holanda). Gestora académica, Facultad de Letras, Pontificia Universidad Católica de Chile.

norellanag@uc.cl

Introducción

La información sobre el mercado laboral en Chile se ha ubicado tradicionalmente bajo la responsabilidad y alcance del Ministerio del Trabajo y Previsión Social (Mintrab) y del Servicio Nacional de Capacitación y Empleo (SENCE). Estas entidades están llevando a cabo iniciativas de carácter nacional para fortalecer la inserción laboral y las trayectorias académicas y laborales en Chile. El SENCE se encuentra promoviendo el desarrollo de un Sistema Nacional Integrado de Información sobre el Mercado de Trabajo y lidera en la configuración de una Política Pública Nacional de Intermediación Laboral, para superar las falencias informativas existentes. Dichas falencias tienen que ver con: falta de articulación a nivel nacional entre las entidades que recopilan e informan sobre destinos y oportunidades ocupacionales de la población, y con la ausencia de información detallada sobre

procesos de búsqueda de empleo, transiciones laborales, condiciones de trabajo, uso de competencias. Entre otros aspectos que pueden contribuir a retroalimentar el sistema educativo, ampliar políticas de capacitación, desarrollar políticas de desarrollo de carrera y orientación profesional a lo largo de la vida y, en suma, contribuir a incrementar el potencial de empleo y trabajo para todos.

Diagnóstico y desafíos

En el ámbito de la educación superior, las iniciativas que ponen de relieve la necesidad de información sobre los graduados se introdujeron alrededor de 2006, con el establecimiento del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, que incluyó la creación de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) y del Servicio de Información sobre la Educación Superior (SIES) mediante la Ley N° 20.129 de 2006. En este sen-

tido, la CNA –que certifica la calidad de los programas de estudio y de los proveedores– introdujo la necesidad de obtener información sobre el desempeño de los graduados en el sistema de empleo, para proporcionar retroalimentación sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por otra parte, el SIES fue configurado para desarrollar y mantener un sistema nacional de información que dispusiera, para el público general, datos cuantitativo-estructurales del sistema y estudios derivados.

Sin embargo, en la actualidad, la información sobre empleo y trabajo de graduados es muy limitada. En primer lugar, porque Chile no tiene estudios de seguimiento a nivel nacional. En segundo lugar, porque la información disponible se limita a las características cuantitativas básicas del empleo de los graduados, sobre la base de información obtenida de las instituciones de educación superior (que informan quiénes son sus exalumnos) y del Servicio de Impuestos Internos, que cuenta con la información de los ingresos declarados anualmente por ellos.

La entidad responsable de la información proporcionada a nivel de sistema es el Ministerio de Educación, a través del SIES y, específicamente, por medio de la página web Mi Futuro (www.mifuturo.cl). La plataforma es activa en la elaboración de comunicados de prensa, informes y estudios. Además, configura rankings sobre lo que denomina “empleabilidad e ingresos” por tipo de programas de estudio e institución educativa. Actualmente, es la principal fuente de información sobre el empleo de los graduados en el país.

La información que ofrece Mi Futuro tiene solo un papel referencial, es decir, no prospectivo. Se centra en una noción economicista de empleabilidad

(basada en estado ocupacional, salario y tiempo invertido en la inserción laboral) para abordar lo relacionado con empleo y trabajo de graduados. Sin considerar información sobre: procesos de búsqueda; transición de la educación superior al empleo y empleos posteriores; condiciones de trabajo; uso y percepción de conocimientos y habilidades; satisfacción con la calidad y contenidos de los programas de estudio; prospección de las necesidades del mercado laboral de los egresados por regiones del país, disciplina, y capacitación profesional y sectores económicos; transformación, eliminación y emergencia de las áreas ocupacionales y los perfiles profesionales. Tampoco considera el impacto de las condiciones de enseñanza, los planes de estudio y los modelos de enseñanza y aprendizaje.

“

La ausencia de una diferenciación explícita entre *empleo* y *empleabilidad* ha traído dificultades en la forma como se captura y socializa la información en las organizaciones educativas

”

La instalación de la empleabilidad como concepto, instrumento de política y práctica en la educación superior ha sido altamente influenciada por órganos de gobierno, a partir de premisas de la teoría del capital humano, al destacar los aspectos cuantitativos de la relación entre la educación superior y el mundo del trabajo. Adicional a lo visto sobre el SIES, otro ejemplo, en este sentido, es la operacionalización de la empleabilidad aplicada por la CNA como un indicador de calidad, integrado explícita y formalmente en los criterios de evaluación externa. Ello, en ausencia de una diferenciación explícita entre empleo (como estatus ocupacional) y empleabilidad (como destrezas, habilidades y atri-

butos para las trayectorias ocupacionales a lo largo de la vida), lo que ha traído dificultades en la forma como se captura y socializa la información en las organizaciones educativas.

En este contexto, las instituciones de educación superior se enfrentan al desafío de generar respuestas a la necesidad de indicadores de empleabilidad, en los términos economicistas provistos por los órganos coordinadores del sistema, particularmente, por la CNA y el SIES. Como consecuencia, estas respuestas tienden a posicionar la empleabilidad como atributo informativo de calidad, relevante para el prestigio organizacional y, por tanto, para la diferenciación de tipo ranking entre las instituciones educativas. Este fenómeno es de gran significancia en la medida en que las características del sistema chileno (altamente competitivo y orientado al mercado) propician la introducción de la empleabilidad como aspecto referencial de desempeño (normalmente atribuido tanto a los graduados como a los programas de estudio), que se manifiesta como dispositivo dominante para la activación y visibilidad de diversas iniciativas específicas por parte de las entidades educativas.

“

Cada institución de educación superior tiene la autonomía para diseñar y administrar los estudios de seguimiento a graduados que considere apropiados para su uso interno ”

A nivel organizacional, cada institución de educación superior tiene la autonomía para diseñar y administrar los estudios de seguimiento a graduados que considere apropiados para su uso interno, así como también para la rendición de cuentas.

Aunque, los criterios que guían ese quehacer son altamente condicionados por requerimientos de la CNA, que demanda la existencia de estudios formales de ese tipo para obtener información, acerca de lo que denomina “las características de empleabilidad”. Sin embargo, no existen directrices para una comprensión común de dichas “características de empleabilidad”.

En consecuencia, los estudios de seguimiento a graduados están bajo la responsabilidad de los distintos proveedores de educación superior y, en la mayoría de los casos, son administrados por las unidades centrales responsables de la recopilación, el procesamiento y el análisis de datos institucionales (las oficinas de análisis institucional o equivalentes); por otras unidades de gestión responsables a la vinculación con exalumnos; y por otras unidades de gestión relacionadas con aspectos académicos y curriculares. Este tipo de estructuras comprenden capacidades de gestión relativamente nuevas en el panorama organizacional de las casas de estudio de nivel terciario.

“

Con frecuencia, las encuestas de graduados también se diseñan y aplican a nivel local, desarticuladamente de los esfuerzos de nivel central para generar instrumentos y resultados estandarizables ”

A pesar de que en la mayoría de las instituciones de educación superior existe unidades de nivel central encargadas del seguimiento a graduados, esas nuevas capacidades de gestión no han logrado evitar por completo la superposición de esfuerzos a nivel de la Unidad Académica, ya que, con frecuencia, las encuestas de graduados también se diseñan y aplican

a nivel local, desarticuladamente de los esfuerzos de nivel central para generar instrumentos y resultados estandarizables. La base de este problema frecuente puede explicarse por la ausencia de una integración orgánica de valores y orientaciones respecto de este tipo de iniciativas, que finalmente suelen ser llevadas a cabo por académicos y profesionales de la gestión, que representan diferentes culturas de trabajo y enfoques del quehacer académico.

Entonces, autoridades, académicos y profesionales de la gestión se enfrentan a los retos de: i) reflexionar sobre la pertinencia de los instrumentos de seguimiento a graduados y su adaptación a las características organizacionales particulares, protegiendo su coherencia interna; ii) articular e integrar los esfuerzos organizativos para utilizar permanentemente los datos recolectados para sus procesos de autoevaluación y la configuración de mecanismos de aseguramiento interno de la calidad; y iii) coordinar esfuerzos de colaboración interinstitucional, a fin de permitir la multiplicación de capacidades y el análisis comparativo de datos.

Ciertamente, también están en juego otras cuestiones, en específico: la ausencia de micro-políticas que guíen las capacidades y actividades relacionadas con las tecnologías organizacionales a este respecto. Junto con la necesidad de articulación de sus propósitos con la naturaleza del quehacer de las unidades académicas en el diseño y aplicación de encuestas, de modo que logren resguardar las características de cada nivel de estudio y tipo de programa. Ya que uno de los principales problemas en el seguimiento a graduados radica en conside-

rar al pregrado como referencia para los niveles de postgrado, pasando por alto las diferencias de la naturaleza del tipo de proceso formativo y, luego, en las características de la transición, inserción y las trayectorias académico-laborales de jóvenes investigadores y doctorandos, por ejemplo.



Chile necesita proporcionar información significativa sobre transición al empleo, inserción laboral, características de las secuencias académico-profesionales y condiciones de trabajo



Conclusiones

Es evidente que la información sobre el empleo y el trabajo de los graduados se enfrenta a enormes desafíos, ya que no existe un sistema nacional de seguimiento que permita generar información y estudios más completos, sistemáticos y comparables. Chile necesita proporcionar información significativa sobre transición al empleo, inserción laboral, características de las secuencias académico-profesionales, condiciones de trabajo y otros aspectos relevantes de la enseñanza y el aprendizaje de sus graduados, en relación con su preparación para la vida activa. Esto para potenciar una comprensión más compleja y amplia de las formas en que están cambiando las oportunidades de trabajo en la actualidad, los patrones de trayectorias académicas y laborales de los graduados, y las implicancias que todo ello tendría para la educación superior.

CUANDO ALGUIEN MÁS SABE MEJOR: PROGRAMA ELEVA Y EDUCACIÓN TÉCNICO- PROFESIONAL EN EL SECTOR MINERO EN CHILE*

Claudia Patricia Ovalle-Ramírez

Investigadora Asociada, Centro de Estudios Avanzados sobre Justicia Educacional (CJE), Pontificia Universidad Católica de Chile.

claudia.ovalle@uc.cl

Chile y Brasil son países latinoamericanos en los que la educación técnica empieza a configurarse como la mayor proveedora de formación superior. En Brasil, esta formación es elegida por los estudiantes de hogares de estrato socioeconómico alto, y en Chile, tiene alta demanda y es mayoritariamente ofrecida por proveedores privados. En este contexto, en que la educación superior técnica es importante para los ciudadanos, paradójicamente es cuando alguien más sabe mejor: la educación, que es un tema de ciertas carteras y entidades de gobierno en Latinoamérica, está siendo abordada con mayor éxito por las asociaciones gremiales, las alianzas público-privadas, las industrias e, incluso, entidades como los Ministerios de Trabajo.

La educación técnico-profesional en el área de la Minería en Chile ofrece un ejemplo puntual. Chi-

le ocupa el primer nivel mundial en extracción de cobre. El 49,1% del valor de las exportaciones de mercancías del país, en 2017, se derivó directamente de esta industria.

“

La educación, que es un tema de ciertas carteras y entidades de gobierno en Latinoamérica, está siendo abordada con mayor éxito por las asociaciones gremiales, las alianzas público-privadas, las industrias e, incluso, entidades como los Ministerios de Trabajo

”

El proyecto ELEVA, lanzado por la Fundación Chile, es una iniciativa educativa que está abriendo las puertas de la innovación y el desarrollo en este campo. Esta iniciativa no surgió de las entidades que regulan y orientan la educación formal, sino

* Este artículo fue financiado con fondos del proyecto CONICYT-PIA-CIE160007.

que se gestó, financió y desarrolló desde la empresa privada. Solo en fases posteriores contó con recursos públicos –alrededor de 4.000 millones US–, provenientes del Ministerio de Economía, la Corporación de Fomento de la Producción (CORFO) y el Ministerio de Educación de Chile.

Origen

Fundación Chile, dedicada al desarrollo sustentable y al capital humano, se impuso el reto de coordinar diferentes entidades e instituciones relacionadas con la formación de recurso humano, en particular técnico-profesional, en el campo de la Minería. Siguiendo el modelo alemán, que conjuga al sector productivo y al sector educativo.

Fundación Chile, junto con el Ministerio del Trabajo y un conjunto de actores como el Concejo de Competencias Mineras (CCM) desarrollaron la iniciativa ELEVA. Esta cuenta con un conjunto de componentes como sello de calidad CCM para el sector minero (que reconoce la capacidad de una institución de entregar cualificaciones específicas), el Marco de Cualificaciones para la Minería (que informa las competencias requeridas, rutas de aprendizaje y descriptores de los programas de formación), los paquetes para entrenamiento (que son soluciones curriculares para adquisición de competencias en distintos cargos del sector), y el desarrollo de estudios sobre la fuerza laboral de la minería chilena.



El objetivo primordial del proyecto era combinar la innovación, la productividad y la competitividad, y finalmente se constituyó en un modelo a replicar para la educación superior técnico profesional en diferentes sectores económicos



El objetivo primordial del proyecto era combinar la innovación, la productividad y la competitividad, y finalmente se constituyó en un modelo a replicar para la educación superior técnico profesional en diferentes sectores económicos. El proyecto Eleva empezó como una iniciativa privada que después se afianzó como asociación público-privada, con la proyección de la brecha de capital humano en sectores económicos tan importantes como la Minería.



No es muy claro para los estudiantes que hay oferta técnico-profesional superior que no conduce a un trabajo remunerado a causa del exceso de oferta de profesionales



La primera etapa del proyecto fue un diagnóstico a partir de un análisis muy detallado, tanto de las condiciones académicas y socio-económicas de las personas que buscan opciones de educación como de los programas de formación técnica en Minería. También se hizo una proyección de capital humano necesario para el sector (se requieren 30.000 trabajadores para el 2023), y se establecieron las asimetrías de información dentro del sistema, ya que no es muy claro para los estudiantes que hay oferta técnico-profesional superior que no conduce a un trabajo remunerado a causa del exceso de oferta de profesionales. Por ejemplo, los estudiantes desconocen que cursar estudios profesionales de pregrado universitario en Geología no permite el retorno esperado a la inversión en educación debido al exceso de profesionales en este campo, mientras que la formación del nivel técnico sí aumenta su demanda considerablemente dentro del campo de la Minería.

El programa Eleva ha tenido aciertos demostrando que alguien más sabe mejor sobre educación y formación de competencias. Por ejemplo, los paquetes de entrenamiento (soluciones curriculares de diferentes niveles como gerencia de operaciones hasta técnico de mantenimiento) están completamente alineados con el Marco de Cualificaciones para la Minería (MCM). El marco reconoce los aprendizajes formales e informales, y sirve para la formulación de estándares en las instituciones de educación formal y en el entrenamiento que dan las empresas del sector. De este modo, la formación es pertinente para lo que requiere la industria y conjuga la formación y la evaluación bajo los mismos estándares. Estos paquetes son empleados por los OTEC (Organismos Técnicos de Capacitación), las empresas, el Servicio Nacional de Capacitación y Empleo (SENCE), las instituciones de formación técnico profesional de media (liceos) y de formación superior.

En síntesis:

ELEVA se propone contribuir a mejorar la productividad del sector minero, acelerando la incorporación de los estándares de la industria y del Marco de Cualificaciones Técnico Profesional Nacional en las instituciones de formación para el trabajo, estrechando su vinculación y articulación con el mundo productivo y también con otros actores relevantes del sistema. Para esto, la iniciativa se estructura como una plataforma de desarrollo y transferencia que articula a los actores para generar información que da valor al sistema; transfiere estándares sectoriales al mundo formativo; genera capacidades, entrega orientaciones para la implementación en las instituciones, como también para la política pública, y propone modelos y soluciones innovadoras a desafíos regionales, entre otros. En términos concretos, ELEVA propone, modela, prototipa y transfiere soluciones formati-

vas y sistémicas de alto impacto que apoyen al sistema nacional de educación técnico profesional. (Programa ELEVA, 2018, p. 96)

El modelo facilita la transición de la educación al trabajo y mejora la empleabilidad de los egresados de los liceos de educación media que se forman en el programa. Un ejemplo puntual es la Minera Antucoya, empresa que en coordinación con el Proyecto Eleva y con la comunidad de Santa Elena, permitió que egresados de media técnico profesional en Minería pudieran ajustar sus competencias con los estándares de la industria minera antes y durante la práctica profesional. Esta iniciativa tiene un eje fundamental en el Marco de Cualificaciones Mineras (MCM) para estandarizar sus competencias y perfiles de cargo para que puedan tener movilidad entre las empresas y dentro de una misma organización.

Retos

Son varios los retos que la industria minera se plantea para el futuro. Por ejemplo: i) la inclusión progresiva de la mujer, ya que la matrícula femenina aumenta en la media técnica (pero representa solo el 7,9% de los trabajadores en Minería); ii) suplir las necesidades proyectadas de recurso humano de nivel técnico profesional (por el exceso de recurso profesional); iii) ajustar la matrícula de especialidades mineras a requerimientos reales (el benchmark internacional es que la mayoría de supervisores son técnicos y actualmente estos cargos los ocupan profesionales); iv) manejar la alta rotación en el sector (cercana al 19%); v) anticipar el impacto de nuevas tecnologías (la automatización de procesos); vi) afrontar el impacto digital en las competencias desarrolladas en el sector Minero (de 265 compe-

tencias 80% tendrán cambios debido a la digitalización).

Frente a estos retos, el programa Eleva ha contribuido en regiones donde hay disposición para la colaboración entre diferentes actores. Eleva ha incluido instituciones de educación media (liceos) de diferentes niveles académicos y recursos (aunque con mayor participación de los colegios públicos o municipales) y ha tenido importantes impactos como el mejoramiento de la calidad de la formación obtenida por los estudiantes. También ha tenido impactos no esperados, como el mejoramiento del desempeño general (medido con pruebas estandarizadas del aprendizaje) de estudiantes que han recibido el currículo diferenciado en el campo de Minería.

Conclusiones

El involucramiento del sector productivo ha sido importante dentro del proyecto Eleva, no solo para financiar y sostener en el tiempo la iniciativa, sino para hacer las conexiones entre los currículos y las competencias necesarias para el desarrollo del sector minero. Otro aspecto importante del proyecto consiste en el desarrollo y posicionamiento central del Marco de Cualificaciones. Es notable que el proyecto no se enfoca en los currículos diferenciados desarrollados por otras instancias (Mineduc), sino que se centra en el Marco de Cualificaciones, tanto

para la certificación como para el entrenamiento. Es decir, el marco es un instrumento central y se ha convertido en una manera de informar a los involucrados (empleadores, proveedores de educación técnica, estudiantes, trabajadores) sobre las rutas de aprendizaje (incluyendo lo formal y lo informal) y las competencias necesarias para desempeñarse en los diferentes niveles de competencia.

“ El modelo del programa Eleva puede ser extendido y replicado a otros países y sectores productivos en Latinoamérica, para mejorar las competencias de los estudiantes y para lograr un impacto sustantivo en la productividad ”

Finalmente, el modelo del programa Eleva puede ser extendido y replicado a otros países y sectores productivos en Latinoamérica, para mejorar las competencias de los estudiantes y para lograr un impacto sustantivo en la productividad de los países, por medio del desarrollo del capital humano en la formación técnico profesional.

Los países latinoamericanos deben explorar modelos como Eleva, que permiten por la vía de las alianzas público-privadas mejorar la educación, aumentando la pertinencia de esta para la industria y el trabajo.

DESDE LA RED

Desde la Red presenta un resumen de noticias y documentos de interés producidos durante el semestre previo a la publicación de cada número de ESAL. Hacemos un barrido de artículos en *International Higher Education*, la publicación emblemática del Centro para la Educación Superior Internacional de Boston College; *The World View*, un blog del Centro para la Educación Superior Internacional de Boston College; y *University World News*, uno de los principales periódicos sobre educación superior en el mundo, así como de otras fuentes.

- **Desde *International Higher Education***

Free Tuition in Chile: A Policy in Foster Care

Andrés Bernasconi, No. 98 (2019)

Este artículo proporciona una actualización sobre la política de enseñanza gratuita para la educación superior de Chile, promulgada por primera vez en 2016. Ofrece una descripción general de las razones políticas por las que, actualmente, parece haber muy poco entusiasmo por esta política en el mundo académico, los partidos políticos y las instituciones de educación superior. Los problemas relacionados con el diseño de esta medida contribuyen a complicar su implementación.

<https://ejournals.bc.edu/index.php/ihe/article/view/11183/9433> (Versión en inglés)

What Do We Know about Student Mobility in Mexico?

Magdalena L. Bustos-Aguirre, No. 98 (2019)

La movilidad académica basada en créditos es una de las estrategias de internacionalización más comúnmente implementada entre las instituciones de educación superior (IES) mexicanas, pero se sabe poco sobre el perfil de los participantes y cómo sus antecedentes impulsan u obstaculizan sus posibilidades de ir al extranjero durante sus estudios. Una encuesta revela que la movilidad de créditos en México parece ser una opción solo para un grupo muy pequeño de estudiantes privilegiados. Sin embargo, las estadísticas también

revelan que, hasta cierto punto, las IES públicas han tenido éxito en compensar la falta de movilidad y capital financiero con oficinas de internacionalización con recursos suficientes que hacen posible los estudios en el extranjero para los miembros menos favorecidos del cuerpo estudiantil.

<https://ejournals.bc.edu/index.php/ihe/article/view/11189/9439> (Versión en inglés)

La equidad en los sistemas de educación superior: observaciones de Argentina y Chile

Ana García de Fanelli, No. 97 (2019)

Dada la complejidad de la masificación y la diferenciación institucional en la educación superior, no es posible analizar la equidad de un sistema centrándose únicamente en las políticas globales que regulan el acceso y los mecanismos de financiamiento estatales o privados. Al enfocarse en la escuela secundaria, en los índices de deserción escolar y en los programas e instituciones a los que pueden asistir estudiantes de bajos ingresos, pueden aparecer sorprendentes desigualdades.

http://ceppe.uc.cl/images/stories/recursos/ihe/Numeros/97/revista_n97-16.pdf (Versión en español)

Panama: Higher Education is Key

Philip G. Altbach y Nanette A. Svenson, No. 97 (2019)

<https://ejournals.bc.edu/index.php/ihe/article/view/10789> (versión en inglés)

▪ **Desde *The World View***

Mexican Higher Education: From Mass to Universal to Compulsory?

Santiago Castiello Gutiérrez, junio 3 de 2019

Las políticas propuestas carecen de una visión integral. Ver traducción al español en este número de ESAL.

<https://www.insidehighered.com/blogs/world-view/mexican-higher-education-mass-universal-compulsory>

*Mexico: Higher Education Under Populism***Roberto Rodríguez Gómez y Alma Maldonado Maldonado, mayo 28 de 2019**

A pesar del éxito de la oposición en limitar los cambios propuestos por el gobierno, las perspectivas para la educación superior siguen siendo sombrías. Ver traducción al español en este número de ESAL.

<https://www.insidehighered.com/blogs/world-view/mexico-higher-education-under-populism-0>

*Budget Cuts in Brazil***Marcelo Knobel, mayo 21 de 2019**

Al hacer lo que el ministro considera un “recorte muy pequeño” en el presupuesto, será imposible para las universidades llevar a cabo operaciones diarias, incluso con estándares mínimos de calidad.

<https://www.insidehighered.com/blogs/world-view/budget-cuts-brazil>

*Brasil: The Factory of Illusions***Simon Schwartzman, 17 de marzo de 2019**

Simon Schwartzman afirma que la educación superior es como una lotería en la que muchos apuestan, pero pocos ganan. Aproximadamente, siete millones de estudiantes toman anualmente el *Exame Nacional do Ensino Médio* (ENEM). En 2017 solo 2.5 millones de estudiantes ingresaron a la educación superior, y solo hay 300 mil cupos en las universidades federales, que son gratuitas y prestigiosas. Las tasas de deserción son muy altas. Pero, el filtro empieza desde mucho antes.

<https://www.insidehighered.com/blogs/world-view/factory-illusions>

▪ Desde *University World News**Colombia-Venezuela: Challenges for Venezuelan Refugee Students in Colombia***Hannah Maria Cazzetta, 25 de mayo de 2019**

Presenta los retos a los que se enfrentan los migrantes de Venezuela cuando intentan ingresar a la educación superior en Colombia y describe los desafíos para las universidades y el gobierno al recibirlos. Ver una versión en español en este número de ESAL.

<https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20190520151933871>

México: How Global HE Collaboration Can Benefit Local Communities

Fernando León García, 25 de mayo de 2019

Se presenta cómo la universidad CETYS juega un papel importante en el crecimiento de la región.

<https://www.universityworldnews.com/post.php?story=2019052314112421>

Latin American Universities Pioneer Social Engagement

José-Ginés Mora y María-José Vieira, 11 de mayo de 2019

Las universidades latinoamericanas se destacan por la forma en que han priorizado el compromiso social, convirtiéndose en universidades cívicas con un sentido del lugar altamente desarrollado, es decir, reconocen hasta qué punto pueden ayudar a la comunidad local y cómo la ubicación es esencial para la única identidad de cada universidad.

<https://www.universityworldnews.com/post.php?story=2019050913221480>

Chile: Student Protests Set Mental Health Bandwagon Rolling

María Elena Hurtado, 11 de mayo de 2019

Estudiantes chilenos protestaron por la sobrecarga académica y su impacto en la salud mental. Algunos están pidiendo reducción de la carga académica y mejoras en el apoyo médico.

<https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20190510135749236>

Chile: Universities Hammer out Voluntary Gender Equality Plan

María Elena Hurtado, 1 de abril de 2019

La ministra de Educación de Chile, Marcela Cubillos, envió a todos los rectores de las 150 instituciones de educación superior un acuerdo voluntario de ocho puntos para fomentar una mayor participación femenina en puestos universitarios de alto nivel.

<https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20190401084456146>

Chile: Study Explores Cyberbullying in a Leading University

María Elena Hurtado, 12 de marzo de 2019

Estudio explora las experiencias de los estudiantes de primer grado de la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC) relacionadas con el ciberacoso; cuantifica el número de agresores, espectadores y víctimas; explora sus percepciones y ofrece soluciones.

<https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20190321103844843>

Universities and the Year of the Feminist Uprising

Julietta Suárez-Cao y Alondra Arellano, 15 de marzo de 2019

Las universidades de América Latina se han convertido en escenario de protestas exigiendo el fin de prácticas discriminatorias contra las mujeres y el inicio de una educación no sexista. Marchas feministas exigiendo estos cambios han tenido lugar en Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, México, Paraguay, Perú y Uruguay.

<https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20190311101307117>

▪ **Desde otros lugares**

Argentina: Thousands of Scientists in Argentina Strike to Protest Budget Cuts

Lindzi Wessel, Science, abril 30 de 2019

Científicos de laboratorios de toda Argentina se unieron a una huelga nacional contra la última ronda de medidas de austeridad del gobierno. Uno de sus puntos de reunión clave: un llamado a restaurar las oportunidades perdidas para los jóvenes investigadores que comenzaron su educación en un momento de gran inversión en ciencia, pero ahora tienen pocas esperanzas de continuar sus carreras en Argentina.

<https://www.sciencemag.org/news/2019/04/thousands-scientists-argentina-strike-protest-budget-cuts>

In Brazil, a Hostility to Academe

Elizabeth Redden, Inside Higher Education, mayo 6 de 2019

El nuevo presidente propuso la desfinanciación de los departamentos de filosofía y sociología, y anunció recortes ideológicamente motivados a los presupuestos de las universidades.

<https://www.insidehighered.com/news/2019/05/06/far-right-government-brazil-slashes-university-funding-threatens-cuts-philosophy-and>

Brasil: MEC abre guerra contra universidades federais e anuncia corte de 30% nos repasses

Maíra Kubík Mano, Mariana Possas, Rafael Lopes Azize y Sue Iamamoto, Semana On, mayo 3 de 2019

El Ministerio de Educación (MEC) bloqueó el 30% del presupuesto de todas las universidades federales del país. En una nota, la cartera dijo que la medida se decidió a partir de un “criterio operativo, técnico e isonómico para todas las universidades e institutos” fede-

rales. Críticos consideran la medida inconstitucional y un ataque ideológico del gobierno a las universidades federales.

<http://www.semanaon.com.br/conteudo/11607/mec-abre-guerra-contra-universidades-federais-e-anuncia-corte-de-30-nos-repasses>

Bolivia: Análisis del sistema educativo boliviano, expertos cuestionan formación docente

Silvia Fernández T., El Día Digital, abril 3 de 2019

Una evaluación a la educación boliviana se llevará a cabo en el mes de noviembre. Los consultados exponen las debilidades del modelo educativo.

https://www.eldia.com.bo/index.php?articulo=Analisis-del-sistema-educativo-boliviano,-expertos-cuestionan-formacion-docente&cat=148&pla=3&id_articulo=274041

Students Save on Fees, but Chile's Universities Struggle

Alison Kershaw, BBC Global Education, 13 de marzo de 2019

El sistema de gratuidad introducido en Chile desde 2016 amplió el número de estudiantes que pueden acceder a la universidad, pero trajo sobrecostos a varias universidades.

<https://www.bbc.com/news/business-47525165>

México: científicos del Cinvestav deberán pedir permiso a AMLO para viajar al extranjero

Itxaro Arteta, Animal Político, 30 de mayo de 2019

A partir de ahora, los más de 600 científicos del Cinvestav tendrán que pedir la autorización presidencial para hacer viajes académicos al extranjero, derivado del memorándum de austeridad enviado por López Obrador el 3 de mayo pasado para toda la administración pública.

<https://www.animalpolitico.com/2019/05/amlo-autorizara-personalmente-viajes-al-extranjero-cientificos-cinvestav/>

Ciencia y educación en Nicaragua, en agonía

Aleida Rueda, SciDev.Net, marzo 25 de 2019

Miles de estudiantes y científicos han abandonado Nicaragua a raíz de la crisis social y política. Desde 2018 se han cancelado colaboraciones y encuentros académicos. Piden que la comunidad científica mundial apoye a científicos exiliados.

<https://www.scidev.net/america-latina/gobernanza/noticias/ciencia-y-educacion-en-nicaragua-en-agonia.html>

Venezuela: por crisis, universidades venezolanas se van quedando sin profesores

Observatorio de la Universidad Colombiana, abril 2 de 2019

A muchos no les pagan y los demás ganan cerca de 10 dólares al mes (30 mil pesos colombianos). Estiman que 10 mil profesores han emigrado.

[https://www.universidad.edu.co/por-crisis-universidades-venezolanas-se-van-quedando-sin-profesores/?ct=t\(Noticias_febrero_20_26_2017_COPY_01\)&mc_cid=aec064cd57&mc_eid=98897572d1](https://www.universidad.edu.co/por-crisis-universidades-venezolanas-se-van-quedando-sin-profesores/?ct=t(Noticias_febrero_20_26_2017_COPY_01)&mc_cid=aec064cd57&mc_eid=98897572d1)

Venezuela Research Output Plummets as Political Crisis Grips State

Simon Baker, Times Higher Education, marzo 12 de 2019

A partir de un análisis de los datos de Elsevier/SciVal, el autor muestra cómo la producción científica en Venezuela ha disminuido considerablemente, y cómo el país se ha quedado rezagado con respecto a sus vecinos sudamericanos con menos investigación desde el punto de vista histórico, como Perú y Ecuador.

<https://www.timeshighereducation.com/news/venezuela-research-output-plummets-political-crisis-grips-state>

Venezuela: vacío de científicos afecta desarrollo y recambio generacional

Zoraida Portillo, SciDev.Net, marzo 1 de 2019

En este artículo de SciDevNet trata de cómo “la fuga de talentos en Venezuela está afectando seriamente a la ciencia, tecnología e investigación del país pues deja al país sin una masa crítica de investigadores y científicos que será muy difícil de restablecerse sin la ayuda de la cooperación internacional”.

<https://www.scidev.net/america-latina/gobernanza/noticias/venezuela-vacio-de-cientificos-afecta-desarrollo-y-recambio-generacional.html>
